

UNIVERSIDADE DO PARANÁ  
UNIVERSITÄT LEIPZIG

JORGE LUIZ SOUZA DE ASSIS

WIE WIRD GRAMMATIK IN LEHRWERKEN PRÄSENTIERT?  
EINE ANALYSE VON DREI AKTUELLEN LEHRWERKEN IM HINBLICK AUF DIE  
GRAMMATIKPRÄSENTATION

**Curitiba**  
**2015**

JORGE LUIZ SOUZA DE ASSIS

WIE WIRD GRAMMATIK IN LEHRWERKEN PRÄSENTIERT?

EINE ANALYSE VON DREI AKTUELLEN LEHRWERKEN IM HINBLICK AUF DIE  
GRAMMATIKPRÄSENTATION

Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Letras, no Curso de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa de  
Alemão como Língua Estrangeira da  
Universidade Federal do Paraná e da  
Universidade de Leipzig

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Bohunovsky

**Curitiba**  
**2015**

# **Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Deutsch als Fremdsprache:  
Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs**

**an der Universität Leipzig**

Philologische Fakultät

*und*

**an der Universidade Federal do Paraná**

Setor de Ciências Humanas

Thema: **Grammatikdarstellung in Lehrwerken**

Vorgelegt von: Jorge Luiz Souza de Assis  
Rua Santa Luisa, 102 apartamento 103  
20550-155, Rio de Janeiro, Brasilien  
osjorges@hotmail.com

Betreuerin: Ruth Bohunovsky

Abgabedatum: 01. April 2015



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata seiscentésima octogésima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando **JORGE LUIZ SOUZA DE ASSIS**. No dia primeiro de abril de dois mil e quinze, às nove horas, na sala 1020, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Ruth Bohunovsky, Presidente, Katrin Wisniewski e Henrique Janzen designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “**Wie wird Grammatik in Lehrwerken präsentiert?** - *Eine Analyse von drei aktuellen Lehrwerken im Hinblick auf die Grammatikpräsentation* ou **Como se apresenta a gramática em livros didáticos?** – *Uma análise de três livros didáticos atuais como foco na apresentação da gramática*”, apresentada por **JORGE LUIZ SOUZA DE ASSIS**. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Ruth Bohunovsky retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação do candidato. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADO** o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração Estudos Linguísticos. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia primeiro de abril de dois mil e quinze.

Dr<sup>a</sup> Ruth Bohunovsky

Dr<sup>a</sup> Katrin Wisniewski

Dr. Henrique Janzen

Jorge Luiz Souza de Assis



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **JORGE LUIZ SOUZA DE ASSIS** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Ruth Bohunovsky, Katrin Wisniewski e Henrique Janzen arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: **“Wie wird Grammatik in Lehrwerken präsentiert? - Eine Analyse von drei aktuellen Lehrwerken im Hinblick auf die Grammatikpräsentation ou Como se apresenta a gramática em livros didáticos? – Uma análise de três livros didáticos atuais como foco na apresentação da gramática”**.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr <sup>a</sup> Ruth Bohunovsky (Presidente)		aprovado
Dr <sup>a</sup> Katrin Wisniewski		aprovado
Dr. Henrique Janzen		aprovado

Curitiba, 01 de abril de 2015.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José Foltran  
Vice-Coordenadora

Maria José Foltran  
Vice-Coordenadora  
Matrícula SIAPE 0344084

**Diese Arbeit ist vor allem meinen Eltern gewidmet, weil ich ohne ihre ständige Unterstützung und starke Zuneigung nichts im Leben erreicht hätte.**

## **Danksagung:**

Für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen und Institutionen bedanken:

Meiner Betreuerin, Pr. Dr. Ruth Bohunovsky (Universidade Federal do Paraná) für ihre ständige und hilfreiche Anregungen und ihre konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit.

Der Universidade Federal do Paraná, die mir die hervorragende Möglichkeit gab, sowohl in einer interessanten Stadt wie Curitiba zu wohnen als auch wertvolle Personen kennenzulernen.

Herzlichen Dank an Professor Dr. Paulo Astor Soethe, Dr. Isabel Heller, Dr. Simone Amorocho, Prof. Dr. Karen Schramm, Prof. Dr. Erwin Tschirner, Dr. Ramona Bitter-Karas, PH Dr. phil. habil. Denisa Bordag, Albrecht Klemm, Caterina Mempel, Stefan Rahn, Dr. Ursula Renate Riedner, Suzana Vezjak.

Der Universität Leipzig, die mir einen fabelhaften Auslandsaufenthalt ermöglicht hat. Während meines Aufenthalts in Leipzig hatte ich die Gelegenheit, nicht nur meine Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch mich in einer neuen Kultur einzuleben.

Dem Goethe-Institut Curitiba, wo ich mein Praktikum absolvierte. Dort machte ich Hospitationen bei Elizabeth Mengelberg und nahm auch an der kulturellen Abteilung teil.

Herzlichen Dank auch an CAPES und den DAAD, die mein Studium in Brasilien und Deutschland finanzierten.

Meinen Mitbewohnerinnen Sandra Wolf und Katrin Köster für die alltägliche Hilfe mit meinem akademischen und sozialen Leben in Deutschland. Mit euch zu wohnen, war eine wunderbare Erfahrung.

Meinen Deutschschülern und Arbeitskollegen, die mich motivierten, das Thema meiner Masterarbeit zu bearbeiten.

Meinen Freunden aus Brasilien, die mich stets persönlich, per Skype oder per Telefon unterstützten, wenn ich Heimweh hatte, als ich in Deutschland war. Besonders möchte ich mich bei Raul Oliveira, Beatriz Ougano, Paula Monaliza, Danilo Froes, João Victor Sanches, Jefferson Souza, Feliciano Sabrina, Janine Rosa, Luiza Agostinho, Fernanda Carvalho, Mariana de Araújo und Nathalia Loureiro bedanken.

Meinen Verwandten, die mir emotionelle Hilfe gaben. Besonders möchte ich mich bei meiner Patin Ilma de Carvalho, meinem Patenkind Pedro Augusto, meinem Bruder Almiro Junior und meiner Tante Heloisa bedanken.

Abschließend gilt mein ganz besonderer Dank meinen Eltern Almiro de Assis und Luiza de Assis und deren Lebensgefährten, die mir meinen Berufswunsch ermöglicht haben und mir immer helfend zur Seite standen.



## **Zusammenfassung**

Obgleich Grammatik heute keine so zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht mehr spielt wie früher, verbinden Lernende immer noch die Beherrschung einer Fremdsprache mit der Beherrschung von deren Grammatik. Ihre Präsentation hängt sowohl vom Lehrer im Klassenzimmer als auch vom verwendeten Lehrwerk ab. Lernende können ein grammatisches Phänomen besser begreifen, wenn es klar und in einem bedeutungsvollen Kontext vorgestellt wird und auch, wenn es intensiv geübt wird. In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Grammatikdarstellung in drei kürzlich erschienenen Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache, die für Erwachsene konzipiert wurden und in Brasilien häufig zum Einsatz kommen. Man geht von aktuellen Diskussionen im Rahmen der Grammatikvermittlung und Lehrwerkanalyse aus, um einen eigenen Fragenkatalog zu erstellen, der zur Analyse der Lehrwerke in Hinblick auf die Grammatikdarstellung dient.

**Stichwörter:** Fremdsprachendidaktik; Lehrwerkanalyse; Grammatikvermittlung

## Resumo

Embora a literatura especializada de hoje em dia em didática de língua estrangeira dê um valor menor a gramática do que tradicionalmente era dado, alunos continuam a associar bastante o domínio da língua estrangeira com o domínio de sua gramática. Mesmo que a literatura afirme que a gramática não desempenha um papel fundamental, ela não menospreza, contudo, o seu valor, uma vez que a mesma tem seu papel na aprendizagem da língua estrangeira. A forma como ela é apresentada para o aluno depende tanto da ação do professor em sala de aula quanto do material didático utilizado. O aluno tende a aprender determinado conteúdo gramatical melhor, quando o mesmo é apresentado de forma clara e em um contexto significativo e, também, quando o mesmo é bem exercitado. No presente trabalho, analisar-se-á a apresentação de conteúdos gramaticais em três materiais didáticos diferentes de ensino de alemão para adultos que foram lançados nos últimos anos no mercado mundial e que são utilizados frequentemente no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. Partindo de discussões atuais no campo do ensino de gramática e da análise de materiais didáticos, será confeccionado um catálogo de perguntas que norteará a análise aqui proposta.

**Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira; Análise de material didático; Ensino de gramática

## **Abstract**

Although teaching of foreign languages nowadays does not focus on grammar as in the past, students tend to think that they are only able to master a language, when they master its grammar. Even though grammar does not play a fundamental role anymore, it does have its value while learning a foreign language. The way grammar is presented to the learner depends not only on the teacher, but also on the textbook. The success of learning a grammatical content is based on its clear presentation and meaningful context and also on its practice. This work aims at analyzing the presentation of grammatical contents in three different German as a foreign language textbooks designed for adults that have been published lately at the market and that are being currently used in Brazil. From a modern discussion of grammar teaching and textbook analysis, we developed a set of question that orientates the analysis of the textbooks.

**Keywords:** Foreign language learning and teaching; textbook analysis; Grammar learning and teaching

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	13
1.1. Annäherung an das Thema .....	13
1.2. Zielsetzung der Arbeit .....	14
1.3. Überblick über die Arbeit .....	16
2. Grammatik und Fremdsprachenlernen .....	18
2.1. Definition wichtiger Begriffe in Fremdsprachenerwerbtheorien .....	18
2.2. Arten von Grammatik in der Fremdsprachendidaktik .....	19
2.2.1. Grammatik in Lehrwerken .....	21
2.2.2. Grammatik im DaF-Unterricht .....	24
3. Lehrwerke im Kontext des DaF .....	27
3.1. Historische Phasen der Lehrwerke .....	28
3.2. Rolle des Lehrwerks im DaF-Unterricht .....	30
3.3. Die ausgewählten Lehrwerke .....	32
3.3.1. studio [21] A1.....	34
3.3.2. Menschen A1 .....	34
3.3.3. Aussichten A1 .....	35
4. Methodologie der Studie .....	36
4.1. Ziel der Analyse .....	36
4.2. Beschreibung vorhandener Kriterienkatalogen .....	37
4.3. Erstellung eigenes Fragenkatalogs .....	42
4.4. Problematische Aspekte der Analyse .....	44
5. Analyseergebnisse der ausgewählten Lehrwerke .....	46
6. Zusammenfassung und Ausblick .....	59
7. Literaturverzeichnis .....	65
8. Anhang .....	71

## 1. Einleitung

### 1.1. Annäherung an das Thema

„Die Grammatik in unserem Lehrbuch ist irgendwie unsystematisch. Es fehlt der Überblick. Aber wir haben nichts anderes.“, ist die Auffassung einer Fremdsprachenlehrerin über die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Das ist nur eine von vielen Meinungen, die Funk und Koenig (1991:10) in ihrer Fernstudieneinheit *Grammatik lehren und lernen* zusammenstellten. Hier ist klar, dass wenn etwas im Lehrwerk vorgegeben ist, auch oftmals im Unterricht verwendet wird, obwohl man nicht damit einverstanden ist, denn „wir haben nichts anderes“. (Funk & Koenig 1991).

Oft wird davon ausgegangen, dass Lehrwerke das Unterrichtsgeschehen in hohem Grade bestimmen, d.h. die Grammatik wird so vermittelt, wie sie im Lehrwerk präsentiert wird. Aber warum man Grammatik braucht, ist eine oft gestellte Frage, die nicht einzig in der Fachliteratur beantwortet werden kann. Obgleich viele Lernende und Lehrende einen unschätzbaren Wert auf Grammatik legen, hat sich die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit geändert. Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat Grammatik die unterschiedlichsten Rollen übernommen. Die Vermittlung expliziten Grammatikwissens im Unterricht wurde bereits in der Vergangenheit völlig abgelehnt und in einer anderen Zeit wurden die Fremdsprachkenntnisse sogar als Grammatikkenntnisse verstanden. Heutzutage steht Grammatik nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, aber es wird auch nicht darauf verzichtet. Da Grammatik verschiedene Rollen im Fremdsprachenunterricht übernommen hat, geht man in der vorliegenden Arbeit u.a. näher auf ihre Rolle im Laufe der Zeit ein, um zu bestimmen, welche Rolle sie gegenwärtig spielt. Außerdem soll auch zur Sprache gebracht werden, wie neuere Lehrwerke die Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbforschung im Hinblick auf die Grammatikvermittlung widerspiegeln. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Grammatikdarstellung in ausgewählten Lehrwerken unter die Lupe genommen.

## 1.2. Zielsetzung der Arbeit

Auf dem Gebiet Lehrwerkanalyse gibt es eine einigermaßen lange Tradition, die Krumm (1999:124) folgendermaßen kommentiert: „beginnend mit dem Mannheimer Gutachten (1979) (...) wurde und wird der Versuch gemacht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachlernen und damit begründete methodisch-didaktische Konzepte in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu verbinden.“ In den 80er Jahren bestimmten die Kriterien des Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. die Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für die Kurse mit Arbeitsmigranten. Funk (2004) behauptet, dass die Debatte dieses Themas, die besonders in den 80ern und frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts intensiv diskutiert wurde, eher in die Schulen und Kollegien verlagert hat. In der vorliegenden Arbeit wird dann versucht, in einem Kontext, in dem wenige wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema erscheinen, einen zeitgenössischen Versuch anzubieten, „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachlernen und damit begründete methodisch-didaktische Konzepte in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu verbinden.“

Ziel dieser Arbeit ist nicht eine vergleichende Analyse der drei ausgewählten Lehrwerke hinsichtlich der Präsentation von grammatischen Phänomenen, sondern vielmehr werden, ausgehend von einer Liste von eigenen Fragen, drei kürzlich erschienene Lehrwerke bezüglich der Darstellung von ausgewählten grammatischen Phänomenen bearbeitet. Daher geht es in dieser Arbeit im weiteren Sinne nicht um eine kontrastive Arbeit, obgleich die drei Lehrwerke letztendlich einigermaßen verglichen werden. Hier handelt es sich um eine Arbeit im Bereich der Lehrwerkanalyse. Auf die Problematik bezüglich der Nomenklatur „Lehrwerkanalyse“ wird später in dieser Arbeit hingewiesen.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen selbstverständlich die Grammatik und deren Vermittlung. Beim Fremdsprachenerwerbsprozess hat die Grammatik immer

noch eine bedeutende Rolle. Obwohl sie in letzten Jahren an Bedeutung verloren hat, wird sie weiterhin von Lernenden für sehr wichtig gehalten. Viele Lernende glauben, dass man eine Sprache nur beherrschen kann, wenn man ihre Grammatik beherrscht (vgl. Leal & Lago 2010). Diese Bedeutung der Grammatik fand in der Vergangenheit einen wichtigen Platz (z.B. in der Grammatik-Übersetzungs-Methode). Trotz dieser äußersten Wichtigkeit wird Grammatik von Lernenden meistens als kompliziert und uninteressant angesehen.

Wie Grammatik überhaupt vermittelt bzw. präsentiert werden soll, ist eine umstrittene Frage, die noch keine übereinstimmende Antwort in der Fachliteratur gefunden hat. Trotzdem wird Grammatik weiterhin vermittelt. Laut der brasilianischen Lehrtradition wird Grammatik meistens explizit und analytisch-deduktiv vermittelt und spielt daher eine wichtige Rolle im Fremdspracherwerb. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Lehrtradition noch eine wesentliche Rolle im Grammatikunterricht spielt, auch wenn sie den offiziellen Richtlinien des Unterrichtsministeriums für den Fremdsprachenunterricht in Brasilien widerspricht. Traditionelle Vermittlungsmethoden werden öfter als effizienter angesehen, nur weil Lehrende auf dieser Art und Weise die Sprache erworben haben. Mithilfe neuerer Forschungen in der Fremdsprachendidaktik werden trotzdem Lehrwerke neu konzipiert. Selbstverständlich wird dadurch auch ein erheblicher Einfluss auf die Grammatikpräsentation und –vermittlung ausgeübt, d.h. der Grammatikunterricht sollte auch anders durchgeführt werden. Obwohl landesspezifische Lehrtraditionen den Lernkontext des Landes miteinbeziehen, sollen sie diskutiert werden, damit sie sich an die neueren Lehrwerke und Theorien anpassen. Hier lässt sich auch diskutieren, ob regionale Lehrwerke angemessener wären. In anderen Worten kann man fragen, ob die Entwicklung von Lehrwerken für brasilianische Lernende sinnvoll ist, statt der globalen Lehrwerke. Eine Frage, die noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf ist, ob Veränderungen in Lehrwerken tatsächlich das Unterrichtsgeschehen verändern. Im Rahmen dieser Arbeit bleibt diese Frage leider unbeantwortet, aber eine wesentliche Veränderung ist zu erwarten, weil Lehrwerkautoren mehrmals auch die Unterrichtsplanung jeder Stunde in den Lehrerhandbüchern antizipieren (vgl. Uphoff 2009).

Bei der Erstellung dieser Arbeit werden verschiedene Fragen gestellt, die im Laufe der Arbeit beantwortet werden sollen: Wenn eine neue Struktur in einem Lehrwerk vermittelt wird, wird sie auch entsprechend eingeführt? Wie werden die neuen Strukturen eingeführt? Wie abwechslungsreich ist die Grammatikdarstellung in den ausgewählten Lehrwerken? Welche Hilfsmittel werden verwendet, um das Verstehen eines grammatischen Phänomens zu erleichtern?

In der vorliegenden Arbeit gehe ich von einer aktuellen theoretischen Diskussion und der geschichtlichen Entwicklung des Themas Grammatikvermittlung und Lehrwerk aus, um die drei ausgewählten Lehrwerke zu analysieren. Hier ist zu erwarten, dass man auf unterschiedliche Präsentationstypen eingeht, die sowohl das Interesse der Lernenden erwecken als auch verschiedene Lerntypen berücksichtigen. Die vorgelegte Analyse wurde in vier Phasen unterteilt. Zuerst wird eine Liste von Fragen erstellt, die die aktuellen theoretischen Diskussionen im Bereich der Grammatikvermittlung berücksichtigen und die dann für die Analyse der Lehrwerke verwendet werden. Darauf aufbauend werden die Lehrwerke mithilfe der erstellten Fragen separat untersucht. Danach werden die Daten der zweiten Phase zusammengestellt, um einen umfassenden Überblick über die Einsicht jedes Lehrwerk in die Grammatik zu verschaffen. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf die Grammatikdarstellung beschließen die Arbeit.

### **1.3. Überblick über die Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel:

Das erste Kapitel setzt sich mit der Einführung in das Thema der Arbeit auseinander. Hier wird u.a. das Ziel der Arbeit benannt.

Das zweite Kapitel widmet sich den verschiedenen Ansätzen und Theorien des Grammatiklernens und des Grammatikerwerbs. In diesem Teil der Arbeit geht



man zuerst auf zentrale Begriffe ein, die bei der Diskussion über die theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens und insbesondere des Grammatiklernens berücksichtigt werden sollen. Danach werden unterschiedliche Arten der Grammatik und Unterschiede zwischen grammatischem Regelwissen und grammatischer Kompetenz dargelegt. In diesem Kapitel wird auch auf die Rolle der Grammatik in Lehrwerken und im DaF-Unterricht in Brasilien eingegangen. Außerdem wird auch in diesem Kapitel die Rolle der Grammatikvermittlung im Kontext der brasilianischen Curricula näher betrachtet.

Das dritte Kapitel befasst sich mit Lehrwerken im Kontext des DaF-Unterrichts. Zuerst wird auf verschiedene historische Phasen der Lehrwerke angeknüpft. Danach wird die Rolle des Lehrwerks im DaF-Unterricht diskutiert. Abschließend werden die drei Lehrwerke dargestellt, die für diese Arbeit ausgewählt wurden. Die drei Grundstufenlehrwerke, die für Erwachsene konzipiert wurden, sind vor kurzem auf dem Markt erschienen: *studio [21] A1* (Nachfolger des bereits bekannten *studio d*) von Cornelsen Verlag, *Menschen A1* von Hueber Verlag und *Aussichten A1* von Klett Verlag.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Methodologie der Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Nach der Zielsetzung der Analyse (Analyse, wie grammatische Phänomene in ausgewählten Lehrwerken präsentiert werden) sollen bereits vorhandene Kriterienkataloge präsentiert werden, die für diese Arbeit eine große Rolle spielen. Ausgehend von diesen vorhandenen Kriterienkatalogen werden dann Fragen erstellt, die in dieser Arbeit für die Analyse verwendet werden. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel auch problematische Aspekte der Analyse, wie z.B. Beschränkung der Kriterien, diskutiert.

Das fünfte Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Analyse der ausgewählten Lehrwerke in Form von Graphiken und kurzen Beschreibungen. Danach werden diese Ergebnisse kurz diskutiert und zusätzlich werden auch Beispiele aus den Lehrwerken gegeben, damit man auf die Fragen beispielhaft eingehen kann.

Das sechste Kapitel der Arbeit beinhaltet die Zusammenfassung der Analyse der ausgewählten Lehrwerke und gibt einen Ausblick auf mögliche weiterführende Arbeit, die in diesem Rahmen durchgeführt werden können.

Literaturverzeichnis und Anhang schließen die Arbeit ab.

## **2. Grammatik und Fremdsprachenlernen**

Im vorliegenden Kapitel wird eine Einführung in die theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenlernen und insbesondere des Grammatiklernens angeboten, die für die Analyse relevant sind.

### **2.1. Definition wichtiger Begriffe in Fremdsprachenerwerbstheorien**

Zunächst werden wichtige Begriffe in Fremdsprachenerwerbstheorien erläutert, die für die vorliegende Arbeit wesentlich sind. Es wird auch auf die unterschiedlichen Rollen der Grammatik im Laufe der verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Daran anschließend werden Fremdsprachenerwerbstheorien hinsichtlich der Grammatik kurz vorgestellt. Weiterhin werden weitere wichtige Begriffe der aktuellen Grammatikvermittlung definiert.

Im Laufe der Anwendungen der Methoden des Fremdsprachenunterrichts ist die Grammatikvermittlung ein umstrittenes Thema. Im Mittelpunkt dieser Debatte steht, ob Grammatikvermittlung eigentlich den Lernenden hilft, eine Fremdsprache zu beherrschen. Zu einem gibt es Methoden, die plädieren, dass Grammatik explizit vermittelt werden muss. Zu anderem existieren Methoden, die behaupten, dass Grammatik implizit vermittelt werden muss. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode ist beispielsweise die Vermittlung der Regel einer Sprache am wichtigsten. Freie Verwendung einer Sprache im Gespräch oder in schriftlichen Texten ist nicht das Ziel

der Methode, sondern Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems. In der Direkten Methode wird dagegen weitgehend auf den Gebrauch der Muttersprache verzichtet, weil es davon ausgegangen ist, dass eine Fremdsprache wie die Muttersprache erworben werden soll. Hier wird es daher viel Wert auf *drills* und Wiederholung gelegt. Trotzdem ist es immer noch strukturorientiert. In der Audiolingualen Methode haben vor allem die mündlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* an Bedeutung gewonnen. Während die Grammatik in der Grammatik-Übersetzungs-Methode explizit vermittelt wird, erfolgt die Grammatikarbeit in der Audiolingualen Methode induktiv. Rodríguez (2009) weist darauf hin, dass basierend auf zeitgenössische Untersuchungen ein ausschließlicher Schwerpunkt auf implizite oder explizite Grammatikarbeit den Fremdsprachenerwerb verhindert wird.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es viele Theorien gibt, die versuchen zu erklären, wie man eine Fremdsprache erwirbt. Der Behaviorismus basiert auf Nachmachen, Wiederholung, Feedback, Lernverstärkung (*reinforcement*) und Sprechgewohnheiten (*speech habits*). Der Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht wäre, dass das Lernen auf für die Lernenden komplizierte Strukturen gesteuert wird, d.h. Strukturen, die sich von der Muttersprache unterscheiden, müssen geübt werden. Eine weitere Theorie ist der Innatismus, der ein angeborenes Wissen für den Spracherwerb als Grundlage hat. Der von Chomsky vertretene Begriff Universalgrammatik (UG) ist eine Annahme, die postuliert, dass gemeinsame grammatische Prinzipien in allen menschlichen Sprachen zu finden sind und dass sie allen Menschen angeboren sind. Der Kognitivismus ist von Einflüssen von anderen Disziplinen wie Linguistik, Psychologie und Philosophie geprägt. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die individuelle Informationsverarbeitung. Weiterhin spielen auch die dazugehörigen Denk- und Verarbeitungsprozesse der Lernenden eine wesentliche Rolle (vgl. Roche 2008; Lightbown & Spada 2013).

## **2.2. Arten von Grammatik in der Fremdsprachendidaktik**

Im Laufe des Lehrens des Deutschen als Fremdsprache hat die Grammatik unterschiedliche Rollen übernommen. Der Begriff *Grammatik* umfasst verschiedene

Felder, da sie das Lexikon, die Semantik und die Phonetik bzw. Phonologie einschließt, dennoch kann laut Funk (1991) der Grammatikbegriff hinsichtlich des Spracherwerbs in drei Grammatiken unterschieden werden: 1) Bezug auf die Regularität der Zuordnungsbeziehungen (Grammatik A). Diese Grammatik bezieht sich auf das gesamte Regelsystem einer Sprache, unabhängig von dessen Benennung oder Beschreibung. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass Grammatik auch ohne ihre wissenschaftliche Beschreibung existiert; 2) Beschreibung und Modellierung der Regularitäten durch Linguisten und Fremdsprachenlehrer, wie sie typischerweise in Büchern festgestellt wird (Grammatik B). Diese Grammatik entspricht dem sprachwissenschaftlichen Bezeichnungssystem; 3) subjektive Annahmen, Wissensbestände und Konstruktionen zu den Regularitäten, die den individuellen Sprechern/Lernern oft gar nicht bewusst sind und die ihrer tatsächlichen Sprachverwendung zu Grunde liegen (Grammatik C). Als Grammatik C bezeichnet man daher die Grammatik, die sich Lernenden im Unterricht systematisch aneignen oder sogar ohne Unterricht unsystematisch erwerben.

Die Grammatik B konnte noch in zweifache Sinne unterteilt werden: zu sprachwissenschaftlichen Zwecken (linguistische Grammatik) und für Unterrichtszwecke (hier wird oft der Begriff *Lerner-Grammatik* verwendet). In dieser Arbeit geht es um diese „Lerner-Grammatik“ (didaktische oder pädagogische Grammatik). *Lerner-Grammatik* kann in Form von Büchern vermittelt oder in Lehrwerken integriert werden. Hier konzentriere ich mich auf *Lerner-Grammatik*, die in Lehrwerken vorkommt.

An dieser Stelle möchte ich noch anmerken, dass die Rolle der Grammatik im Unterrichtsgeschehen noch unklar ist. Welches wäre dann das Ziel des Fremdspracheunterrichts, wenn man Grammatik vermittelt? Funk (1991) plädiert, dass der Fremdsprachenunterricht zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden führt. Andere neuere Arbeiten deuten darauf hin, dass explizites Wissen (metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das „Kennen“ der Sprache) einen Weg in Richtung auf dieses Ziel sei. In dieser Arbeit geht man davon aus, dass die Grammatikarbeit den Lernenden ermöglichen muss, ihre

Kommunikationsfähigkeiten sowohl schriftlich als auch mündlich zu entwickeln. Daher muss sie als Hilfsmittel für die Kommunikation dienen. Aus diesem Grund muss sie textsortenabhängig, situationsgebunden, sachgerecht und realitätsnah geübt werden (vgl. Odstrčilová 2012).

### **2.2.1. Grammatik in Lehrwerken**

Bevor man auf Grammatik in Lehrwerken eingehen kann, soll zuerst der Begriff Lehrwerk definiert werden. Neuner (2007:399) unterscheidet Lehrbuch von Lehrwerk, indem Lehrbuch ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption ist. Dagegen besteht das Lehrwerk aus mehreren Lehrwerkteilen mit verschiedenen didaktischen Funktionen, wie Kursbuch, Arbeitsbuch, Glossar, auditive Medien, visuelle Medien, deren Einsatz in Lehrerhandbüchern vorgestellt wird. Für den Zweck der vorliegenden Arbeit kommt diese Unterscheidung nicht in Frage, weil nur Kursbücher untersucht werden. Hier beschränkt man sich auf Kursbücher, weil man davon ausgegangen ist, dass die Präsentation von neuen grammatischen Inhalten nur in Kursbüchern vorkommen soll, da die zusätzlichen Materialien im weiteren Sinne ein Kursbuch ergänzen.

Neuere Lehrwerke von europäischen Sprachen basieren auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) stellt eine umfangreiche Empfehlung für Sprachlehrende und –lernende dar, die versucht, die Sprachanwendung, die Sprachkompetenz und den Spracherwerb von Lernenden transparent und vergleichbar zu machen. Obgleich der GER eine wesentliche Rolle heutzutage spielt, beruht er nicht nur auf empirischen Daten, sondern auch auf subjektiven Entscheidungen (vgl. Heidermann 2011). In anderen Worten wurde der GER nicht aus empirischen Unterrichtsbeispielen entwickelt, sondern aus Entscheidungen, die ihre Verfasser getroffen haben. Außerdem ist er auch nicht sprachenbezogen. Für die deutsche Sprache wurde deshalb das Buch *Profile deutsch* (2005) entwickelt, um die Besonderheiten des Deutschlernens zu berücksichtigen. Trotzdem hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen zumindest theoretisch die Lehrwerkentwicklung der letzten Jahre

bestimmt. Laut Funk und Kuhn (2007) hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen auch die Grammatik im Lehrwerk beeinflusst. Nun sind linguistische, soziolinguistische und pragmatische Aspekte beim Fremdsprachenlehren gleichermaßen wichtig. Prozedurales Wissen wird auch darin integriert. Als Beispiel dazu nennen Funk und Kuhn (2007), dass Lernstrategietraining in die grammatischen Lernzielangaben integriert werden kann. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass nicht nur syntaktische, sondern auch phonologische und lexikalische Kenntnisse und Fertigkeiten zur linguistischen Kompetenz gehören. In diesem Artikel vergleichen die Autoren vier neuere Lehrwerke (*Optimal A1*, *Berliner Platz A1*, *Studio d A1*, *Schritte A1*) und sie halten fest, dass sich die Beziehung zwischen sprachlicher Handlung und jeweils thematisierter grammatischer Form klar erkennen lässt, was in diesem Punkt die aktuellen DaF-Lehrwerke von den Lehrwerken der Vorgängergeneration unterscheidet.

Zur Funktion der Grammatik in den Lehrbüchern ergänzt Chaudhuri (2009), dass Grammatik eine untergeordnete Rolle verglichen mit den vier Fertigkeiten (*Sprechen*, *Hören*, *Lesen* und *Schreiben*) hat, obwohl Grammatik von Lernenden üblicherweise überschätzt wird. Im Mittelpunkt steht daher laut Chaudhuri (2009) die Pragmatik. Lerner sollen in der Lage sein, sich in jeden Lebenslagen in der Zielsprache zurechtzufinden. Aus diesem Grund sollen unterschiedliche Textsorten angeboten werden, die versuchen, das Bild einer lebendigen Sprache darzustellen. Statt Metatexte werden Visualisierungstechniken bevorzugt, damit die kognitive Seite des Lernenden angeregt wird, indem die Beziehungen zwischen Kommunikation und Grammatik selbst hergestellt werden können und die Regel selbst formuliert werden kann. Diese Visualisierungstechniken werden in dieser Arbeit darum auch berücksichtigt. Es wird untersucht, wie oft die ausgewählten Lehrwerke visuelle Hilfen verwenden und auch wie oft sonstige Schriftarten verwendet werden, um eine Regel klarer zu machen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wurde für die europäische Realität entwickelt, wo viele Sprachen koexistieren. Wie ist dann die Situation

außerhalb des europäischen Kontexts, z.B. in Brasilien, wo meistens nur eine Sprache (Portugiesisch) gesprochen wird und der Zugang zur deutschen Sprache und auch zu anderen Fremdsprachen schwierig ist?

Der Erwerb von Fremdsprachen in privaten Sprachschulen wird in Brasilien nicht von dem brasilianischen Erziehungsministerium (*Ministério da Educação – MEC*) geregelt, sondern von den einzelnen Sprachschulen. Daher ist es nicht unüblich, dass die Empfehlungen des GER in privaten Sprachschulen Beachtung finden. Aber in regulären öffentlichen und privaten Schulen gelten die „*Parâmetros curriculares nacionais*“ (PCN), die nicht nur das Lehren von Fächern wie Mathematik, Erdkunde und Geschichte, sondern auch das Lehren von Fremdsprachen in Schulen bestimmen. Laut PCN ermöglicht das Lernen einer Fremdsprache die Selbstwahrnehmung als Mensch und Bürger. Daher wird viel Wert auf diskursive Kenntnisse gelegt. Mit anderen Worten, es wird versucht, dass sich Lernende für den Diskurs engagieren, um an der sozialen Welt aktiv teilzunehmen. Das Lernen trägt zu solch einer Ausbildung von Lernern bei. Paulo Freire, brasilianischer Pädagoge, vertritt die Auffassung, dass Lerner für ihre eigene Entwicklung verantwortlich sein soll. Die Lehrenden sollen sich an diesem Prozess orientieren (vgl. Schram und Carvalho, 2007). Themen und Texte, die die Entwicklung des diskursiven Engagements ermöglichen, stehen im Vordergrund. Man konzentriert sich deshalb vielmehr auf Lese- und Sprechfähigkeiten. Dagegen spielt Grammatik eine untergeordnete Rolle. Systemische Kenntnisse (Semantik, Grammatik, usw.) werden durch Themen und Texte bestimmt, die die Lehrenden für ihren Lernkontext auswählen. Man darf auch nicht unerwähnt lassen, dass Brasilien über vielfältige Lernkontexte verfügt, die auch berücksichtigt werden müssen. Hier gibt es zum Beispiel:

- 1) Lerner, die deutscher Abstammung sind und vielleicht eine Variante des Deutschen in mündlicher Form beherrschen, aber Probleme bei der Schriftsprache des Hochdeutschen haben. Sie können auch die Sprache lernen, um mehr über ihre Herkunft kennenzulernen;
- 2) Lerner, die Deutsch in Schulen lernen. Vielleicht haben sie die Sprache nicht selbst ausgewählt, sodass es Probleme bei der Motivation geben kann;

- 3) Lerner, die Deutsch aus beruflichen oder akademischen Gründen lernen;
- 4) Lerner, die Deutsch lernen, weil sie Interesse an der deutschen Literatur, Kunst oder Philosophie haben;
- 5) usw.

Obwohl die PCN nicht das Lehren in privaten Sprachschulen regeln, sollte man ihre Empfehlungen nicht außer Acht lassen. Die PCN sind Empfehlungen, die sich an der brasilianischen Realität und ihren Bedürfnissen orientieren. Das diskursive Lernen spielt da eine wichtige Rolle. Die meisten Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache stammen aus Europa. Da die brasilianische Realität und Bedürfnisse nicht den europäischen entsprechen, muss eine Diskussion der brasilianischen Besonderheiten auch in privaten Sprachschulen durchgeführt werden, um regionale Lehrwerke zu verfassen oder um die schon auf dem Markt erschienenen Lehrwerke an die brasilianische Realität anzupassen. Meines Erachtens nach sollte die diskursive Fähigkeit auch Raum im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in brasilianischen privaten Sprachschulen finden. Der Unterricht sollte nicht nur von den Lehrwerken abgeleitet werden, die im Fall des Deutschen als Fremdsprechen, wie bereits erwähnt, meistens aus Europa stammen, sondern von den besonderen Bedürfnissen ihrer Lernenden ausgehen. Das würde bedeuten, dass Grammatik eine neue Rolle haben würde und auch, dass sie auf eine andere Weise präsentiert und vermittelt werden sollte, d.h. Grammatik würde einem diskursiven Ziel dienen. Man sollte darum untersuchen, welche diskursiven Ziele brasilianische Lernenden erreichen sollen, um zu definieren, was und wie der Stoff beigebracht werden soll.

### **2.2.2. Grammatik im DaF-Unterricht**

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, wie Grammatik in DaF-Lehrwerken dargestellt wird. Jung (2009) vertritt die Auffassung, dass Lehrwerke eine große Bedeutung auf das Unterrichtsgeschehen haben, d.h. wie Grammatik im Unterricht vermittelt wird, hängt stark vom Lehrwerk ab. Der theoretische Hintergrund der Lehrenden würde deshalb eine untergeordnete Rolle spielen.



Im Jahr 1994 vertritt Götze (ein wichtiger Theoretiker des Deutschen als Fremdsprache, der viel zitiert wird) neun Thesen für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, die auch gleichermaßen DaF-Lehrwerke beeinflussen. Im Folgenden werden sie kurz zusammengefasst und kommentiert.

Mit der ersten These ist gemeint, dass Grammatik kein Zweck des Fremdsprachenlernens darstellt, sondern ein Mittel, was den Ideen von den PCN entspricht. Es steht außer Frage, dass Grammatik nicht im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Dennoch ist ihre gegenwärtige Rolle noch diskutabel.

In der zweiten These geht er darauf ein, dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht keiner einheitlichen linguistischen Theorie folgt, sondern von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren abhängt. Bei dieser These ist es noch erwähnenswert, dass auch neuere Lehrwerke dafür plädieren, keiner einheitlichen linguistischen Theorie zu folgen, sondern z.B. Erkenntnisse der Lernpsychologie und Neurodidaktik umzusetzen (vgl. *Menschen A1 Lehrerhandbuch*).

Die dritte These unterscheidet Grammatik für Muttersprachler und Fremdsprachler. Da sie andere Zwecke haben, müssen sie sich voneinander unterscheiden. An dieser Stelle darf man besonders betonen, dass die Grammatikvermittlung heutzutage als handlungsorientiert angesehen wird: Das Sprachwissen weicht dem Sprachkönnen.

In der vierten These geht es um die Unterscheidung zwischen didaktischen Grammatiken für Lehrende und fortgeschrittene Lernende und pädagogischen Grammatiken (die Grammatik im Lehrbuch). Während Regeln ausführlich in didaktischen Grammatiken dargestellt werden, gehören meisten Regelfindungen und Übungen zu den pädagogischen Grammatiken. Die Regelfindung ist meines Erachtens für die Lerner sehr wichtig, weil sie dann aktiv am Lernprozess teilnehmen. Obgleich Regelfindung zu den pädagogischen Grammatiken gehört, wird

sie nicht immer verwendet. Man wird deswegen die Häufigkeit von Regelfindung in den drei ausgewählten Lehrwerken untersuchen. Außerdem wird auch beobachtet, wie oft die Regel schon vom Lehrwerk vorgegeben wird, d.h. dass Lerner nicht an diesem Prozess der Regelfindung teilnehmen.

Die fünfte These hinterfragt die Art und Weise, wie didaktische und pädagogische Grammatiken aufgebaut werden sollen. Im Grunde genommen sollten sie Textgrammatiken und keine Wortarten- oder Satzgrammatik sein, weil nicht nur Phonetik, Morphologie und Syntax dazu gehören, sondern auch gleichermaßen Semantik und Pragmatik; denn Sprache muss in ihren funktionalen Zusammenhängen erklärt werden. Diese These ist im Einklang mit modernen Theorien der Grammatikvermittlung, die zum Beispiel vorschlagen, die Funktion grammatischer Formen im Kontext erkennen zu lassen. Es wird viel Wert auf ein eigenaktives entdeckendes Lernen gelegt. Die Erkennung von Funktionen grammatischer Formen wird auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Es wird auch untersucht, ob die Lehrwerke kommunikative Kontexte (sowohl schriftlich als auch mündlich) für die zu erlernende Struktur anbieten. Mit anderen Worten kann man fragen, ob die grammatischen Phänomene innerhalb oder außerhalb eines Kontexts dargelegt werden. Wenn Lernende die Funktion einer grammatischen Form leicht erkennen, ist das Lernen nicht nur erleichtert, sondern es steht auch im Einklang mit der diskursiven Rolle des Fremdsprachenlernens, die ja auch in den PCN vorgesehen ist.

Die sechste These erläutert, dass die Terminologie adressatenorientiert sein soll. Dagegen lässt sich die Universalgrammatik einwenden, die postuliert, dass alle natürliche Sprachen aus allgemeinen angeborenen Prinzipien und aus sprachspezifischen Parametern bestehen. Hier wäre es auch zu fragen, welche Terminologie in pädagogischen Grammatiken vorkommen sollte. Jedes Lehrwerk meint, dass es Termini verwendet, die für den Lerner begreifbarer sind. Da unterschiedliche Termini zu finden sind, lässt sich festhalten, dass entweder diese Lehrwerke unterschiedliche Adressaten haben oder dass dieses Thema nicht eindeutig ist. Eine weitere Arbeit zu diesem Thema wäre daher empfehlenswert.

Bei der siebten These handelt es sich um die Regelfindung. Diese soll induktiv und empirisch geschehen. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Gestaltung von abwechslungsreichen und effizienten Übungsphasen, die der induktiven und selbständigen Regelfindung gelingen, sowohl für Lehrende und Lehrwerkautoren eine Herausforderung darstellt.

Die achte These stellt die Unterscheidung von Regeln für den Verstehensprozess und für den Prozess der Bildung von Wörtern, Sätzen bzw. Texten vor. Hier geht es darum, dass Regeln davon abhängen sollen, wie diese grammatischen Phänomene im sozialen Kontext verwendet werden, was auch in den PCN Raum findet.

Die letzte These legt dar, dass man im Fremdsprachenunterricht eine funktionale kommunikative Grammatik finden sollte, d.h. Grammatik hat eine dienende Funktion.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Grammatik im Unterricht induktiv und selbstständig vermittelt werden muss. Da der Zweck das Sprachkönnen ist, spielt das Wissen von Regeln keine wesentliche Rolle. Lernende sollen grammatische Phänomene selbst entdecken und analysieren. Ob die ausgewählten Lehrwerke diese Selbstentdeckung und Analyse ermöglichen, wird hier mithilfe von quantitativen Daten untersucht.

### **3. Lehrwerke im Kontext des DaF**

Im vorigen Kapitel haben wir uns auf die Grammatikvermittlung und das Fremdsprachenlernen konzentriert. In dem vorliegenden Kapitel geht es dagegen um die Lehrwerke im Kontext des Deutschen als Fremdsprache. Zuerst werden zwei Historisierungen dargestellt: eine von Götze, die die Lehrwerke nach dem Zweiten Weltkrieg in fünf Generationen unterteilt, und eine von Funk, die die

Grammatikvermittlung in Lehrwerken in vier Phasen unterteilt. Nachher wird näher auf die Rolle des Lehrwerks im heutigen Fremdsprachenunterricht eingegangen. Abschließend werden die drei Lehrwerke präsentiert, die für diese Arbeit ausgewählt wurden.

### **3.1. Historische Phasen der Lehrwerke**

Götze (1994:29) schlägt vor, dass die Lehrwerke von Deutsch als Fremdsprache nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund ihrer methodischen Ausrichtung in fünf Lehrwerkgenerationen unterschieden werden. In der ersten Phase sind grammatikorientierte Lehrwerke zu finden, die Sprache und Grammatik gleichsetzen. In den Vordergrund wird das Wissen von Grammatikregeln gestellt. Das Übersetzen spielt eine größere Rolle als die Kommunikation in der Zielsprache. Die zweite Phase bevorzugt im Rahmen der audiolingualen Methode eine rigide Einsprachigkeit (Benutzung der Zielsprache, keine Übersetzung). Im Vordergrund sind Kommunikationsmustern, die beherrscht werden sollten. Die „pragmatische Wende“, die die Sprache als Mittel des Handels in verschiedenen Kommunikationssituationen im Sinne der linguistischen Pragmatik darstellt, gekennzeichnet die dritte Phase. Im Unterricht sollte Sprachreflektion anstelle der traditionellen Grammatik erworben werden. In der vierten Phase gibt es einerseits „adressatenspezifische“ Lehrwerke und andererseits Lehrwerke aus der „Fremdperspektive“ (um von der ethnozentrischer Sichtweise abzuweichen). Die „mentalistische Wende“, bei der kognitives Lernen im Mittelpunkt steht, charakterisiert die fünfte Phase. Psycholinguistische Erkenntnisse, Hirnhemisphären-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung spielen dabei eine bedeutende Rolle.

Dagegen unterteilt Funk (1995) die Geschichte der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht auf der Lehrwerkebene nach dem Zweiten Weltkrieg in vier Phasen. Die erste Phase entspricht der Grammatik-Übersetzungs-Methode, in der Norm und Form im Mittelpunkt des Lehrwerks stehen. Daher werden nur Texte und Übungen erstellt, die Grammatik vermitteln. Die gesprochene Sprache wird deshalb vernachlässigt und die Schriftsprache gewinnt an Bedeutung. In der zweiten Phase

ist die audiolingual-audiovisuelle Methode ausschlaggebend. Im Mittelpunkt stehen gesprochene Sprache, Kontextualismus, deskriptive Grammatik, Lernzielorientierung, programmiertes Lernen und Behaviorismus. Die Grammatik in den Lehrwerken des kommunikativen Ansatzes kennzeichnet die dritte Phase, die durch die Pragmalinguistik und die Theorie der Kommunikativen Kompetenz charakterisiert ist. In der vierten Phase lassen sich pädagogische Konzepte statt linguistischer Dominanz erkennen. In den DaF-Lehrwerken kann in dieser Phase allgemein ein am muttersprachlichen Vorwissen der Lernenden orientierter Umgang mit Terminologie beobachtet werden. Im Mittelpunkt steht der Lernweg: die Frage nach dem Prozess der Kognitivierung und den Möglichkeiten, im Unterricht und im Lehrwerk diesen Weg zu unterstützen.

Die Unterteilung in Phasen ist aber kein unumstrittenes Thema. Es gibt andere Autoren, die andere Phasen nennen. Diese Phasen wurden hier aus ihrer Wichtigkeit in der Fachliteratur dargestellt, aber es soll auch nicht unbeachtet bleiben, dass durch die immer größere Rolle des Internets das Lehrwerk auch anders wirkt, obgleich es noch keinen Raum in diesen Phasen findet. In der Vergangenheit war das Lehrwerk ausschließlich das einzige Mittel, womit ein Lerner lernen konnte. Heutzutage kann man sich mithilfe des Internets mit anderen Lernern oder mit Muttersprachlern unterhalten. Außerdem gibt es zahlreiche Webseiten, die sich mit verschiedenen Themen auseinandersetzen: man kann beispielsweise Grammatik online lernen und üben. Dank der bedeutenden Rolle des Internets haben die Lehrwerkautoren auch viel Zeit in interaktive Onlineübungen investiert. Nun können Lernende auch ohne ein Lehrwerk lernen. Im Internet finden sie weitere Übungen zu den Lektionen aus den Lehrwerken. Wenn man die ausgewählten Lehrwerke betrachtet, kann man festhalten, dass sowohl *Menschen A1* als auch *studio [21] A1* über komplette Webseiten verfügen, die das Lehrwerk dementsprechend ergänzen. *Aussichten A1* hat aber keine Webseite mit weiteren Onlineübungen. Auf der Webseite des Verlags gibt es nur eine übersichtliche Präsentation des Lehrwerks und einen Online-Shop, was man auch bei den anderen Lehrwerken finden kann.

Im Anschluss daran darf man auch nicht unerwähnt lassen, dass man heutzutage über eine Post-Methode-Ära spricht. Brown (2002) behauptet, dass man nun sowohl zahlreiche Lehrkontexte und –zwecke auch als Schülerbedarf, Lerntypen und emotionelle Merkmale kennt. Mithilfe von diesen Kenntnissen wird man auf Methoden verzichten. Daher kann man direkt auf Schülerzwecke und –ziele eingehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird es darum nicht auf eine Methode eingeschränkt. Wenn man z.B. über kommunikative Aufgaben spricht, wird es nicht gemeint, dass es um den kommunikativen Ansatz geht. Brown (2002) fasst zwölf Prinzipien zusammen, die für den Fremdsprachenerwerb hilfreich sein können. Kommunikative Kompetenz ist nur ein von den Prinzipien. Wenn man z.B. die zweite Aufgabe im Lehrwerkausschnitt 9 näher betrachtet, könnte man sie der audiolingual-audiovisuellen Methode zuordnen, aber es wird auch nicht gemeint. Hier wird dann das Prinzip der Automatisierung verstanden.

### **3.2. Rolle des Lehrwerks im DaF-Unterricht**

Bimmel, Kast & Neuner (2013) vertreten die Ansicht, dass das Lehrwerk nicht dem ganzen Unterrichtsgeschehen entspricht. Vielmehr ist das Lehrwerk ein Angebot, wie der Unterricht gestaltet werden kann. Aufgabe der Lehrenden ist, das Lehrwerk an ihre Realität (Lehrplan, Lernende, Lehrsituation und eigene Vorstellungen) anzupassen, obwohl sich Lehrende in ihrer Unterrichtsplanung und in der Durchführung von der Konzeption des Lehrwerks lenken lassen. Funk (1995) analysiert die Unterrichtsrealität und schließt daraus, dass die Art und Weise, wie Regeln und Strukturen in einem Lehrwerk präsentiert werden, eine große Rolle bei der Präsentation im Unterricht spielt. Außerdem gibt das Lehrwerk den Auswahl und die Reihenfolge des zu erlernenden Stoffes vor und das Lehrwerk macht auch deutlich, welche didaktische Techniken man verwendet soll, um den Stoff beizubringen. Uphoff (2009) vertritt die Auffassung, dass das Lehrwerk während einer langen Zeit den Lehrer begleitet. Daher wird es dann zu einem Mittel, das die Art und Weise der Durchführung des Unterrichts dauerhaft strukturiert. In der Fachliteratur wird empfohlen, dass der Lehrer eine autonome Haltung dem Lehrwerk gegenüber einnimmt. Trotzdem spielt das traditionelle Lehrwerk noch eine wichtige

Rolle. Uphoff (2009) nennt auch unterschiedliche Meinungen zum Lehrwerk. Einerseits gibt es Fachleute, die gegen ein Lehrwerk sind, weil sie zum Beispiel der Ansicht sind, dass autonome Lehrer ihre Lernumgebung besser kennen. Daher können sie das Unterrichtsgeschehen anpassen, um die Bedürfnisse ihrer Lernenden miteinzubeziehen. Andererseits existieren Fachleute, die für ein Lehrwerk sind, weil sie zum Beispiel dafür plädieren, dass es einen großen Unterschied zwischen den Kenntnissen eines Deutschlehrers und eines Lehrwerkautors gibt. Hier wird der Lehrwerkautor als Experte und die Qualifizierung der Lehrenden auf der anderen Seite als fraglich angesehen. Der Lehrwerkautor wird deshalb die Qualität des Lernens sichern.

Wegen dieser untergeordneten Rolle der Lehrer ist das Lehrwerk heutzutage im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache wesentlich, obwohl Lehrer meines Erachtens nach kritisch gegenüber dem Lehrwerk eingestellt sein sollen. In Brasilien ist es zum Beispiel üblich, dass nicht alle Lehrer wirklich gut ausgebildet sind. Sie haben selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt und fühlen sich manchmal noch unsicher, was die sprachliche Kompetenz angeht. Da es wenige Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung sind, halten sich viele Lehrer sehr genau an das Lehrwerk, obwohl ein kritischer Umgang mit dem Lehrwerk nötig wäre. Deshalb kann man davon ausgehen, dass Lehrwerke oft eine zentralere Rolle im Fremdsprachenunterricht in Brasilien spielen. In anderen Worten kann man noch sagen, dass das Lehrwerk für die gegenwärtige Realität immer noch für den Fremdsprachenunterricht angemessen ist, weil es den Lernenden zahlreiche sprachliche und auch nichtsprachliche Aspekte vermitteln kann. Dazu gehören zum Beispiel nicht nur die Vermittlung von linguistischen Elementen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, usw.) und von den vier Fähigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen), sondern auch landeskundliche Informationen über deutschsprachige Länder.

Obwohl man mithilfe des Internets viel allein entdecken kann, ist das Lehrwerk in vielen Fällen der wichtigste Kontakt, den die Lernenden zum Zielland haben. Lerner, die in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz Deutsch lernen, lernen

das Land und Leute persönlich kennen. Wenn sie außerhalb des Klassenraums alles erleben können, was sie im Unterricht gelernt haben, wird das Lernen dann erleichtert, weil es realitätsnäher ist, wobei es auch als ein Motivationsfaktor wirkt. Dieser persönliche Zugang ist dennoch für viele Lerner schwierig, weil sie nicht im Zielland sind. Diese Lerner können trotzdem über die DACH-Länder nicht nur durch das Lehrwerk, sondern auch durch den Lehrer, das Internet, usw. erfahren. Da das Lehrwerk eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Landeskunde besitzt, soll die Landeskunde einen gewissen Teil des Lehrwerks übernehmen. Empfehlenswert soll die Landeskundevermittlung wie bei der Grammatikvermittlung in kommunikativen Kontexten geschehen. Die Vermittlung von Landeskunde kann natürlich aber auch mit Grammatik verbunden sein. Die Verwendung einer Struktur kann von landeskundlichen Aspekten der deutschsprachigen Länder abhängen. Hintergrundwissen über das Land, seine Kultur, seine Religion und die Bräuche seiner Menschen können oftmals vieles von der Grammatik der Sprache erklären. Wenn man zum Beispiel die deutsche Sprache mit der englischen Sprache vergleicht, lässt sich festhalten, dass Deutsch viele Höflichkeitsformen hat: im Deutschen gibt es zum Beispiel drei Personalpronomen für die Menschen, mit dem man spricht: *du (informell und Singular)*, *ihr (informell und Plural)* und *Sie (formell Singular und auch formell Plural)*. Währenddessen gibt es auf Englisch nur ein Personalpronomen (*you*) sowohl für formelle als auch für informelle Situationen. Es lässt sich darum festhalten, dass die Formalität für Deutschsprachige eine wichtigere Rolle als für Englischsprachige spielt.

### **3.3. Die ausgewählten Lehrwerke**

Das im Jahr 2013 im Cornelsen Verlag erschienene Grundstufen-Lehrwerk *studio [21] A1* ist der erste Band einer dreibändigen Ausgabe. *Aussichten A1* und *Menschen A1* sind auch die ersten Bände von dreibändigen Ausgaben, die auch bis zur Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen. *Aussichten A1* ist 2010 im Klett Verlag und *Menschen A1* ist 2012 im Hueber Verlag erschienen. Damit gehören sie noch zu den neuesten Lehrwerken auf dem Lehrwerkmarkt. Die drei Lehrwerke richten sich an Erwachsene, die sowohl im In- als auch im Ausland Deutsch lernen. *Aussichten A1* berücksichtigt die im



Rahmencurriculum für Integrationskurse aufgeführten Handlungsfelder und setzt dafür Sprachhandlungen um. Speziell für Integrationskurse und den Unterricht mit Zuwandern wurde das Arbeitsbuch *Menschen hier A1* entwickelt (dieses Arbeitsbuch bietet verglichen mit dem Arbeitsbuch *Menschen A1* unterschiedliche Übungen an, die die Realität von Zuwandern berücksichtigt). Kein Bestandteil von *studio [21] A1* wurde speziell für Integrationskurse konzipiert.

Nun möchte ich auf den Grund eingehen, warum diese drei Lehrwerke ausgewählt wurden. Wie bereits erwähnt, sind sie Lehrwerke, die vor kurzem auf dem Markt erschienen sind. Sie spielen außerdem eine relevante Rolle im brasilianischen Kontext. *Studio [d] A1*, der Vorgänger von *studio [21] A1*, wurde während vielen Jahren in Brasilien weit verwendet. Von Goethe-Instituten bis zu kleineren Sprachschulen war *studio [d] A1* sehr beliebt. Sogar ein brasilianisches Glossar zum Kursbuch wurde dank ihrem brasilianischen Erfolg erstellt. Im Laufe der Zeit wurde das Lehrwerk aber nicht konsequent aktualisiert. Dann erschien *Menschen A1*. Am Anfang haben die Goethe-Institute weiter mit *studio [d]* gearbeitet. Aber als das Goethe-Institut São Paulo mit *Menschen A1* in seinen Kursen begann, sind die anderen Institute dem Goethe-Institut São Paulo langsam gefolgt. Der Hueber-Verlag bot zusätzlich zahlreiche Workshops zu seinem neuen Lehrwerk in Brasilien an. Heutzutage wird *studio [d]* kaum mehr verwendet. Das Weiterleben von *studio [d]* wird durch seinen Nachfolger *studio [21]* erzielt. In Brasilien ist dieses Ziel bisher nicht erreicht worden. Die bundesweite Akzeptanz der Lehrwerke *Menschen* wird immer größer. Selbstverständlich wird hier nur von einer Mehrheit gesprochen. In einigen Sprachschulen werden auch andere Lehrwerke verwendet. Innerhalb der *Universidade Federal do Paraná (UFPR)* bietet die zugehörige Sprachschule *Centro de Línguas (CELIN)* auch Deutschkurse an. Dort wird beispielhaft das Lehrwerk *Aussichten A1* verwendet. Darüber hinaus kann man zusammenfassend sagen, dass das Lehrwerk *studio [21] A1* ausgewählt wurde, weil es versucht, den Erfolg seines Vorgängers zu erreichen, obwohl es noch nicht genügend Raum in Brasilien gefunden hat. *Menschen A1* wurde ausgewählt, weil es momentan über einen großen Erfolg verfügt. Obgleich *Aussichten A1* auch keinen bedeutenden Raum in Brasilien gefunden hat, wird es im Gegensatz zu *studio [21] A1* bereits verwendet. Daher wird dieses Lehrwerk auch hier berücksichtigt.

### **3.3.1. studio [21] A1**

Das Lehrwerk *studio [21] A1* wurde von Christina Kuhn und Hermann Funk verfasst. Dieses Lehrwerk stellt einen sehr umfangreichen multimedialen Lehrwerkverbund dar, bestehend aus dem im Zentrum stehenden Kursbuch mit einem integrierten Übungsteil, einem integrierten E-Book, auf dem alle Übungen interaktiv umgesetzt werden, einer Wort-Bildleiste, die vertont und vergrößerbar ist, einem Lernwortschatz, der zu jeder Doppelseite einblendbar ist, zusätzlichen Videoclips zum Sprechtraining, ergänzenden interaktiven Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik, usw.

Das Kursbuch von *studio [21] A1* gliedert sich mit einem breiten Themenspektrum in zwölf Einheiten. Außer dieses E-Books ist das Besondere am Konzept von *studio [21] A1* zum einen die Einheit *Start auf Deutsch* und zum anderen die vier Stationen, die immer nach jeweils drei Lektionen erschienen und die der Vertiefung, Erweiterung und Wiederholung der erworbenen Kenntnisse dienen.

### **3.3.2. Menschen A1**

Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht haben das Lehrwerk *Menschen A1* entwickelt. Dieses Lehrwerk bietet auch einen sehr umfangreichen multimedialen Lehrwerkverbund an, der aus einem Kursbuch mit einer integrierten DVD-ROM, einem Medienpaket mit den Audio-CDs zum Kursbuch und Filmen, einem Arbeitsbuch mit integrierten Audio-CDs, Lehrerhandreichungen, Glossaren, usw. besteht.

Das Kursbuch von *Menschen A1* ist in kurze 24 Lektionen unterteilt, die in acht Modulen mit je drei Lektionen zusammengestellt sind und die auch über ein breites Themenspektrum verfügen. Vor der ersten Lektion gibt es eine Seite, die „Die erste Stunde im Kurs: Hallo!“ heißt und die für den Einstieg in die deutsche Sprache konzipiert wurde. Jede Lektion umfasst je vier Seiten und folgt einem wiederkehrenden Aufbau: Einstiegsseite, Doppelseite und Abschlusseite. Unmittelbar nach jedem Modul gibt es vier zusätzliche Seiten, die den Stoff des Moduls nochmals über andere Kanäle verarbeiten lassen.

### **3.3.3. Aussichten A1**

Lourdes Ros-El Hosni, Olga Swerlowa, Dr. Sylvia Klötzer, Dr. Kerstin Reinke, Angelika Rath, Jörn Precht, Dr. Sabine Jentges und Eva-Maria Jenkins-Krum gehören zum Team von Autoren, die das Lehrwerk *Aussichten A1* entwickelt haben. Das Lehrwerk legt auch einen breiten multimedialen Lehrwerkverbund dar, der aus einem Kursbuch mit zwei integrierten Audio-CDs, die alle Texte zum Kurs- und Arbeitsbuch enthalten, einem Arbeitsbuch, einer DVD, einem Intensivtrainer, usw. besteht.

Das Kursbuch von *Aussichten A1* gliedert sich in zehn Lektionen mit einem umfangreichen Themenspektrum. Vor der ersten Lektion gibt es zwei Seiten, die als „Willkommen in D-A-CH“ bezeichnet werden und die ein Einstieg in die deutschsprachigen Länder ermöglicht. Das Besondere am Konzept von *Aussichten A1* ist, dass jede Lektion aus drei thematischen Einheiten besteht, die in den Handlungsfeldern privat, beruflich und öffentlich spielen. Erwähnenswert ist auch, dass es nach je fünf Lektionen einige Seiten gibt, die Strategietraining genannt wurden. In diesen Seiten werden die Fertigkeiten noch einmal Schritt für Schritt geübt. Außerdem stehen Redemittel und Tipps für die alltägliche Kommunikation zur Verfügung.

## **4. Methodologie der Studie**

### **4.1. Ziel der Analyse**

In der vorliegenden Arbeit wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, die die Präsentation von grammatischen Phänomenen in kürzlich erschienenen Lehrwerken analysiert. Dazu wird mithilfe von bereits vorhandenen Kriterienkatalogen ein eigener Fragenkatalog erstellt. Die aufgearbeitete Form von Grammatik, die im Lehrbuch vorhanden ist, wird von Roche (2008) als Lehrbuchbuchgrammatik bezeichnet.

Diese Analyse versucht zu beweisen, ob Lehrwerke Techniken verwenden, die die spezialisierte Literatur vorschlägt. Funk (1995) nennt einige lehrwerkübergreifende Prinzipien, die sich seit Ende der 80er Jahre zu beobachten lassen. Im Folgenden werden einige Prinzipien dargestellt, die für diese Arbeit sinnvoll sind. In Lehrwerken der 80er und 90er Jahre lässt es sich laut Funk (1995) eine Tendenz zu literarischen, humorvollen und inhaltlich anspruchsvollen Texten und Themen beobachten, die als Ausgangspunkt des grammatischen Lernens dient. Zeichnungen und Fotos werden immer öfter verwendet, um die Kognitivierung zu unterstützen. Statt produktorientiert sind die Lehrwerke prozessorientiert, indem sie die Lernenden z.B. zu ihren „eigenen“ Grammatiktabellen führen.

Schmidt (2001) vertritt die Auffassung, dass bei der Grammatikvermittlung im Lehrwerk verschiedene, aber auch miteinander kombinierbare Lernwege angeboten werden sollen, aus denen die Lernenden auswählen können. Es gibt ganz unterschiedliche Typen von Lernenden. Die Ausprägung solcher Typen hat unter anderem eine enge Beziehung zur Wahrnehmung der Welt durch unsere Sinne und zur Arbeits- und Wirkungsweise spezifischer Regionen und Funktionen des Gehirns. Obwohl es Haupttypen (z.B. Visuelle, Haptische, Verbale, Auditive, usw.) gibt, sind in der Praxis allerdings meist Mischformen anzutreffen (vgl. Bimmel, Kast & Neuner

2013). Aus diesem Grund sind verschiedene Lernwege für die meisten Lernenden besonders geeignet.

Es gibt heute kein einheitliches linguistisches Modell, an dem sich die Mehrzahl der Lehrwerke des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache bei der Grammatikdarstellung orientiert. Immer noch übt die valenzgrammatische Schule einen mehr oder weniger offensichtlichen Einfluss auf die Darstellung der Satzbaupläne und der Ergänzungen aus (vgl. Rall 2001); allerdings knüpft die Terminologie doch häufiger wieder an die Schulgrammatik an, nicht zuletzt, um die Lernenden nicht mit zu vielen unbekannten und schwierigen Termini zu überfordern. Fandrych (2010) weist darauf hin, dass funktionale und text-grammatische Ansätze wesentliche Einflüsse auch ausgeübt haben. In der didaktischen Diskussion können zahlreiche grammatische Phänomene auf der Satzebene nur unzureichend beschrieben werden. Fandrych (2010) ergänzt:

„Erst ihre handlungs- bzw. text- und diskursbezogene Beschreibung wird ihrer Funktion auch aus der Sprachverwendungsperspektive, die für Lernende ja im Vordergrund steht, gerecht. Dies gilt etwa für deiktische und anaphorische Elemente, für Tempus, für die Negation, für den Zusammenhang von Textsortenspezifik und grammatischen Mitteln allgemein und natürlich auch für die Wortstellung, die im Deutschen ja wesentlich auch für die Thema-Rhema-Strukturierung genutzt wird.“

#### **4.2. Beschreibung vorhandener Kriterienkatalogen**

Bei jeder Analyse sind Kriterien nötig. Deswegen werden Kriterienkataloge erstellt. Sie versuchen den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken zu objektivieren und den Entscheidungsprozess transparenter und vernünftiger zu machen. In diesem Teil der Arbeit werden einige Kriterienkataloge vorgestellt, die relevante Aspekte beinhaltet, d.h. sie beziehen sich auf Analyse von der Einführung von grammatischen Phänomenen in Lehrwerken. Andere Aspekte wurden hier nicht berücksichtigt. Es ist noch erwähnenswert, dass es obwohl viele Kriterienkataloge

zur Analyse von Lehrwerken gibt, beschäftigen sich nicht viele mit der Präsentation von grammatischen Phänomenen.

Krumm (1994) stellt den Stockholmer Kriterienkatalog dar, indem acht Kriterien berücksichtigt sind: Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte – Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen und die Perspektive der Schüler. Zur Grammatik werden folgende Fragen gestellt, die hinsichtlich dieser Arbeit wesentlich sind:

- 1) Sind die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert?
- 2) Sind die Texte nach kommunikativen Gesichtspunkten ausgewählt?
- 3) Werden grammatische Regeln gegeben? Mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache?

Die erste Frage bezieht sich auf das Ziel des Textes im Lehrwerk. Die Grammatik muss der Kommunikation dienen. Daher sollten die Texte nicht im Hinblick auf die Grammatik aufgebaut sein. Deshalb werden Texte in dieser Arbeit in zwei Kategorien unterteilt: in Texte, die man zuerst einführt, und dann ihr diskursives Ziel bearbeitet und nur nach der Bearbeitung des Diskurses eine neue Struktur näher betrachtet; und in Texte, die nur eingeführt werden, um eine neue Struktur exemplarisch darzustellen. Die zweite Frage ist mit der ersten verknüpft, weil nach den kommunikativen Gesichtspunkten gefragt wird. Die Texte dienen dem behandelten Thema, nicht der Grammatik. Bei der dritten Frage geht es um grammatische Regeln. Hier wird gefragt, ob grammatische Regeln überhaupt vorhanden sind. Es wird auch gefragt, ob Beispiele zu den Regeln und Vergleiche zur Muttersprache gegeben werden. Auf dieser Grundlage wird in dieser Arbeit die Anwesenheit von Regeln untersucht.

Bohn (2001) schlägt eine Aufgabe vor, bei der ein Teil aus dem Lehrwerk „Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1A“ analysiert wird. Nach Bohn soll man fragen, ob

das Lernziel explizit ist, ob der Lernweg induktiv oder deduktiv ist, welche Texte verwendet werden, was man im Hinblick auf die Funktion und Struktur des Perfekts leistet und wie die Strukturen und Regeln visualisiert sind. Für die vorliegende Arbeit spielt die Visualisierung von Strukturen und Regeln eine wesentliche Rolle. Man untersucht, ob visuelle Hilfen verwendet und auch ob sonstige Schriftarten angewendet werden, um die Regeln zu verdeutlichen.

Götze (1994) stellt einige Fragen an das Lehrwerk, die uns bei der Erstellung unserer Fragen zur Untersuchung helfen. Die für diese Arbeit wichtigen Fragen werden im Folgenden dargestellt:

- 1) Gibt es grafisch anschauliche Hilfen zur Regelfindung?
- 2) Werden grammatische Phänomene an dafür charakteristischen Textsorten erläutert oder an beliebigen Texten?
- 3) Wird konsequent zwischen den unterschiedlichen Normen der gesprochenen und geschriebenen Standardsprache unterschieden?
- 4) Erlaubt die Art der grammatischen Regelfindung ein entdeckendes Lernen der Teilnehmer?

In der ersten Frage geht es um grafisch anschauliche Hilfen zur Regelfindung, die bereits in dieser Arbeit erwähnt wurden. Die zweite Frage bezieht sich auf die Beziehung zwischen den Texten und der Grammatik, die auch schon hier erwähnt wurde. Die dritte Frage wurde hier noch nicht bearbeitet, wobei es um den Unterschied zwischen der gesprochenen und schriftlichen Sprache geht. Viele Texte in Lehrwerken spiegeln die gesprochene Sprache wider. Trotzdem wird hier in dieser Arbeit nicht auf schriftliche Texte eingegangen, die die gesprochene Sprache widerspiegeln. Um diesen Unterschied zu berücksichtigen, werden hier sowohl Lesetexte auch Hörtexte genommen, die grammatische Phänomene enthalten. Selbstverständlich dient auch die Anwendung sowohl von Lesetexten als auch von Hörtexten der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen. Die vierte Frage

bestätigt, was man schon hier in dieser Arbeit diskutierte, nämlich dass Lerner selbst Regeln finden müssen, um aktiv am Lernprozess teilzunehmen.

Latour (1994) weist auf die Exposition von grammatischen Phänomenen in Lehrwerken hin, nämlich dass die Regelzusammenhänge sowohl in Form von Tabellen als auch in Kurztexten so dargestellt werden, dass sie verstanden und gelernt werden können. Tabellen sind leicht erlernbar – d.h. sie werden so dargestellt, indem sich das schon Bekannte von dem neu zu Lernenden leicht unterscheiden lässt (durch Dünn-/Fettdruck, weiß/farbig, etc.). Hier lässt sich letztendlich ein weiteres Beispiel für die Vorteile visueller Hilfen und sonstiger Schriftarten finden.

Funk (1994) legt einige Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse dar, die in sieben Bereichen unterteilt sind: Beschreibung, Inhaltskonzeption, Grammatik, Wortschatz, Methodik/Übungsformen, Medienkonzeption und Lehrerhinweise. Unten sind die im Bereich Grammatik gestellten Fragen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind:

- 1) Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden?
- 2) Wird das Verstehen einer Regel visuell unterstützt? Auf welche Weise?
- 3) Wird den Lernenden durch Texte und Übungen Einsicht in die kommunikative Funktion (Pragmatik) und Bedeutung einer Struktur ermöglicht?

Die erste Frage geht noch einmal auf die Regelfindung durch die Lernenden ein. Bei der zweiten Frage handelt es sich wieder um die visuellen Unterstützungen, die das Verstehen einer Regel vereinfachen. Bei der dritten Frage geht es um die kommunikative Funktion und Bedeutung einer Struktur. Die hier aufgeworfene Frage, ob Texte und Übungen angeboten werden, die Einsicht in die Pragmatik und Bedeutung einer Struktur ermöglichen, lässt sich schwer beantworten. In dieser Arbeit werden Texte und Übungen vor und während der Grammatikdarstellung



berücksichtigt. Man geht davon aus, dass wenn Texte und Übungen vor der formellen Grammatikdarstellung vorhanden sind, sie dann eine Einsicht in die kommunikative Funktion der Struktur ermöglichen. Die Bedeutung wird meistens während der Grammatikdarstellung bearbeitet. Wenn Texte und Übungen dagegen während der Grammatikpräsentation gegeben werden, dienen sie zum großen Teil der Grammatik und nicht dem kommunikativen Kontext.

Schmidt (2001) setzt sich unter anderem mit den Grammatik-Darstellungen im Lehrwerk auseinander. Er nennt grundsätzliche Prinzipien, die bei der Präsentation von Grammatik wesentlich sind. Nach Schmidt wird nur das Wesentliche der jeweiligen grammatischen Formen, Strukturen und Funktionen präsentiert. Außerdem ist eine Verknüpfung des jeweils Neuen mit dem schon Bekannten erwünscht. Die Präsentation geschieht in sinnvollen Zusammenhängen. Induktion spielt auch eine große Rolle, d.h. man geht von konkreten Beispielen zu abstrakten Regularitäten hinter den Beispielen. Weiterhin wird ein selbständiges entdeckendes Lernen ermöglicht. Als Hilfen zum Entdecken, Verstehen und Merken muss, wie andere Autoren bereits erwähnten, irgendeine Visualisierung verwendet werden, z.B. Bilder oder sonstige Visualisierungen wie Farben, Schrifttypen, Kästen, Tabellen, Pfeilen, usw.

Müller-Lancé (2001) beschreibt Grammatikmodelle aus verschiedenen Lehrwerken von verschiedenen Fremdsprachen, wie sie im Fremdsprachenunterricht bei der Satzanalyse angewendet werden. In seiner Beschreibung bezieht er auch DaF-Lehrwerke mit ein und weist darauf hin, dass ähnlich wie in den Lehrbüchern der romanischen Sprachen auch lineare Satzanalysen zu finden sind.

In der vorliegenden Arbeit wird nicht auf alle Bereiche der Grammatikvermittlung eingegangen, weil sie nicht im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Das Mannheimer Gutachten ist für den Bereich Deutsch als Fremdsprache eine der ersten bedeutenden Analysen von Lehrwerken. Im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes wurden Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache von

Wissenschaftlern in Bezug auf Didaktik, Landeskunde und Linguistik analysiert. Die Verfasser des Mannheimer Gutachtens (1979) stellten eine Liste von Kriterien hinsichtlich der Grammatik auf, die aber in dieser Arbeit keinen Platz findet. Diese Kriterien gehören zu Terminologie, Art der verwendeten Begriffe und Regeln, grammatischen Theorien, Beschreibungs- und Erklärungssprache. Was vom Mannheimer Gutachten (1979) in dieser Arbeit berücksichtigt wird, ist die andersartige Vermittlung sprachlicher Strukturen, die hier in der Arbeit unter Visualisierung zu finden ist. Man geht davon aus, dass wenn man unterschiedliche Vermittlungsarten verwendet, die Unterschiede zwischen Lernern berücksichtigen kann. Einige Lerner brauchen zum Beispiel Bilder, um besser zu verstehen, andere brauchen Tabellen, andere Texte, usw. Aus diesem Grund werden die Kriterien aus dem Mannheimer Gutachten (1979) beachtet, die die verschiedenen Vermittlungsarten sprachlicher Strukturen anwenden.

Auffassungen, Kriterien und Fragen, die in diesem Kapitel gestellt wurden, werden dann bei der Erstellung eines eigenen Fragenkatalogs miteinbezogen. Der erstellte Fragenkatalog dient dann der vorliegenden Analyse der drei ausgewählten Lehrwerke.

#### **4.3. Erstellung eigenes Fragenkatalogs**

In dem letzten Abschnitt wurden Kriterienkataloge vorgestellt, die für diese Arbeit relevante Analyse Kriterien zur Analyse der Präsentation von grammatischen Phänomenen beinhalten. Im Folgenden wird nun ein eigener Fragenkatalog für die Präsentation von grammatischen Phänomenen erstellt. Dies findet in einer Art Synthese statt, nämlich aus den dargestellten Kriterienkatalogen des vorigen Abschnitts der vorliegenden Arbeit. Zur Erstellung dieses Fragenkataloges wurden die Aspekte berücksichtigt, die man quantitativ im Lehrwerk finden könnte, die man leicht im Lehrwerk unterscheiden könnte (um Analyseprobleme zu vermeiden) und

auch die man ausschließlich in der Einführung der grammatischen Phänomene findet.

Der Fragenkatalog dient zum einen als Grundlage für die Analyse der Präsentationsverfahren von grammatischen Phänomenen am Beispiel von drei kürzlich erschienen Lehrwerken (*studio d* [21] A1, *Menschen A1* und *Aussichten A1*) im fünften Abschnitt dieser Arbeit, zum anderen aber auch als Anregung und Orientierung zur Weiterarbeit für andere Lehrwerkanalysen, die vielleicht die gesamte Grammatikvermittlung im Lehrwerk oder sogar andere Elemente berücksichtigen. Dabei ist es erwähnenswert, dass dieser Fragenkatalog keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit hat und als Instrument und Hilfsmittel zur Analyse von Präsentationsverfahren von grammatischen Phänomenen in Lehrwerken dient. Dieser Katalog kann daher natürlich ergänzt werden.

Ausgehend von den dargestellten Analysekriterien im letzten Abschnitt dieser Arbeit wurden für den Fragenkatalog dieser Arbeit drei wichtige Hauptaspekte herausgearbeitet. Dazu gehören der Aspekt *Einführung*, der Aspekt *Semantisierung* und der Aspekt *Regeln*. Der Anspruch dieses vorliegenden Kriterienkatalogs besteht sowohl in der einfachen Verständlichkeit der einzelnen Analyseaspekte als auch in seiner Übersichtlichkeit. Aus diesem Grund wurden die anderen Subaspekte den Hauptaspekten zugeordnet, die nochmals kurz erläutert werden. In Hinsicht auf die einzelnen Aspekte wird dadurch nicht nur das Verständnis erleichtert, sondern auch eine größere Transparenz des Katalogs erreicht.

## **1. Einführung**

- 1.1. Keine Einführung
- 1.2. Einführung durch Lesetexte (Dialoge, Sprechblasen oder Texte)
- 1.3. Einführung durch Hörtexte
- 1.4. Übungen

## **2. Semantisierung**

- 2.1. durch Visualisierung
- 2.2. durch Textbeispiele
- 2.3. durch Übung

#### 2.4. Lerner sammeln Beispiele

### 3. Regel

- 3.1. Keine Regel
- 3.2. Lerner entdecken die Regel
- 3.3. sonstige Schriftarten (Farben, fett, kursiv, usw.)
- 3.4. Regel wird bereits gegeben

#### 4.4. Problematische Aspekte der Analyse

In diesem Abschnitt geht man auf die problematischen Aspekte dieser Arbeit ein. Wie bereits erwähnt, ist diese Arbeit keine kontrastive Arbeit, d.h. das Ziel dieser Arbeit ist kein Vergleich, sondern vielmehr die Analyse von drei Lehrwerken hinsichtlich der Präsentation von grammatischen Phänomenen.

Obwohl es sich um keinen Vergleich handelt, sind die Vorgehensweise und Ergebnisse aber vergleichbar, um die Ergebnisse validieren und auch dadurch die Lehrwerke beurteilen zu können. Wenn jedes Lehrwerk in einer anderen Art und Weise analysiert werden würde, dann sollte jede Vorgehensweise separat begründet werden. Auch aus zeitsparenden Gründen wurden die drei Lehrwerke zusammen analysiert. Dazu wurden alle grammatischen Phänomene der drei Lehrwerke aufgelistet und dann nur die gleichen Phänomene analysiert, d.h. es wurden nur die grammatischen Phänomene analysiert, die in den drei Lehrwerken aufgetaucht sind. Mehrmals wurden Strukturen in einem Lehrwerk systematisch aufgegriffen, d.h. sie wurden nicht nur einmal präsentiert. Da es hier um Einführung und Präsentation geht, wurde dann festgestellt, dass nur die erste Erscheinung des Phänomens analysiert werden wird. Dann kann man die allererste Einführung und Präsentation analysieren.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, das Grammatikkonzept jedes Lehrwerks zu beurteilen. Es wird davon ausgegangen, dass was unter Grammatik in den

Lehrwerken steht, zur Grammatik gehört. In den drei Lehrwerken wurden neunzehn gemeinsame grammatische Phänomene gefunden, die in dieser Arbeit dann analysiert werden: *Verbkonjugation Präsens von regelmäßigen Verben; W-Fragen; Ja/Nein-Fragen; Negation mit nicht; Possessivartikel im Nominativ; bestimmter Artikel im Nominativ; unbestimmter Artikel im Nominativ; Personalpronomen im Nominativ; Plural; Akkusativ; trennbare Verben; Perfekt mit haben; Perfekt mit sein; Imperativ; Präteritum von haben und sein; Personalpronomen im Akkusativ; Ordinalzahlen.*

Hier muss begründet werden, warum einige Entscheidungen getroffen wurden. Zuerst wurde die Verbkonjugation im Präsens von unregelmäßigen Verben nicht betrachtet, weil sie im Lehrwerk *Aussichten A1* nicht separat dargestellt wird. In diesem Lehrwerk werden zuerst einige regelmäßige Verben in einer Lektion präsentiert und in einer anderen Lektion werden andere regelmäßige Verben mit einigen unregelmäßigen Verben gemischt. Es lässt sich keine klare Unterscheidung von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben beobachten. Deshalb wurde dieses Phänomen nicht analysiert, obwohl es in allen Lehrwerken vorkommt.

Zweitens muss auch erklärt werden, warum die Modalverben nur einmal berücksichtigt werden. Im *Menschen A1* werden die Modalverben *können, möchte, wollen, sollen, dürfen* und *müssen* behandelt. Im *studio [21] A1* werden die Modalverben *können, müssen, mögen, wollen* und *dürfen* bearbeitet. In *Aussichten A1* werden die Modalverben *möchten, mögen, können, müssen, wollen* und *dürfen* behandelt. Daraus lässt es sich schließen, dass die behandelten Modalverben nicht völlig identisch sind. Bei *Menschen A1* findet das Modalverb *mögen* keinen Platz, bei *studio [21] A1* *sollen* und *möchten* und bei *Aussichten A1* die Modalverben *sollen*. Selbstverständlich konnten die Modalverben, die in allen Lehrwerken auftauchen (*können, wollen, dürfen* und *müssen*), separat analysiert werden, aber hier geht es nicht um die Bedeutung der Modalverben, sondern wie sie grammatisch präsentiert werden, d.h. wie die Besonderheiten dieser Verben präsentiert werden (z.B. konjugiertes Modalverb auf Position 2, gleiche Form der ersten und dritten Person Singular, Infinitiv des Vollverbs am Satzende, usw.). Aus diesem Grund wurde nur einmal analysiert, dass ein Modalverb in jedem Lehrwerk auftaucht. Bei *studio [21]*

A1 wurden deshalb die Modalverben *können* und *müssen* analysiert, weil sie gleichzeitig präsentiert werden. Bei *Menschen A1* wurde das Modalverb *können* berücksichtigt, das in der siebten Lektion vorkommt. Bei *Aussichten A1* wurde das Modalverb *möchten* analysiert. In diesem Lehrwerk wird dieses Verb nicht als Vollverb verstanden, das Höflichkeit ausdrückt (z.B. *Ich möchte ein Glas Wasser*). Es wird sogar als „möchte + Verb im Infinitiv“ im Inhaltsverzeichnis gekennzeichnet. Die hier bearbeitete Bedeutung liegt in der Beschreibung von Plänen (z.B.: *Am Wochenende möchte ich zu Hause bleiben*).

Drittens muss man noch verdeutlichen, warum hier Ordinalzahlen berücksichtigt werden. Im Inhaltsverzeichnis von *Menschen A1* gibt es eine Spalte für Wortfelder (Wortschatz) und eine andere für Grammatik. Ordinalzahlen befinden sich in der Spalte *Grammatik* in der vierundzwanzigsten Lektion. Im Inhaltsverzeichnis von *studio [21] A1* gibt es auch getrennte Spalten für Wortfelder und Grammatik und Ordinalzahlen stehen auch in der Spalte *Grammatik*. Dennoch lässt sich im Inhaltsverzeichnis von *Aussichten A1* keinen Unterschied zwischen Wortschatz und Grammatik erkennen, weil sie in einer Spalte zusammengestellt sind, die als *Wortschatz und Strukturen* bezeichnet werden. Obwohl nicht genau festzuhalten ist, ob Ordinalzahlen hier zum Wortschatz oder zur Grammatik gehören, wurde die Zuordnung den anderen Lehrwerken zugutegehalten und darum wird dieses Phänomen analysiert, obgleich es umstritten ist, ob es eigentlich zur Grammatik oder zum Wortschatz gehört.

## **5. Analyseergebnisse der ausgewählten Lehrwerke**

Im vorliegenden Abschnitt geht es um die Ergebnisse der Analyse von den drei ausgewählten Lehrwerken: *studio [21] A1*, *Menschen A1* und *Aussichten A1*. Bei der Analyse wurden hauptsächlich drei Hauptaspekte berücksichtigt: die Einführung eines grammatischen Phänomens, die Semantisierung und die Darstellung einer Regel.

Bevor ein grammatisches Thema überhaupt behandelt wird, soll es zuerst laut der Literatur eingeführt werden. Die Einführung gilt sowohl als Motivationsfaktor als auch als Begründung, warum das Erlernen dieses grammatischen Themas bedeutend ist: die Lerner nehmen wahr, dass sie mithilfe von diesem neuen syntaktischen Phänomen ihre kommunikative Fähigkeit erweitern können. Bei diesem Aspekt wurde beobachtet, ob das grammatische Phänomen überhaupt eingeführt wurde. Wenn es eingeführt wurde, wurde auch festgehalten, wie die Einführung in den Lehrwerken durchgeführt wurde. In der vorliegenden Arbeit wurden drei Typen von Einführungen berücksichtigt: wann eine neue Struktur durch Lesetexte, Hörtexte oder Übungen eingeführt wird.

In der Grammatikvermittlung wird das Erklären von unbekannten Strukturen als Semantisierung bezeichnet. In dieser Phase wird die Bewusstmachung der neuen Struktur durchgeführt. Wenn die Struktur bereits eingeführt wurde, soll sich die Semantisierung induktiv erfolgen, damit die Lernenden aktiv an dem Lernprozess teilnehmen können. Unter Semantisierung werden in dieser Arbeit alle von Lehrwerkautoren verwendeten Techniken verstanden, die explizit neue Strukturen repräsentieren. Bezüglich der Semantisierung wurden dann vier Kategorien aufgestellt: 1) Semantisierung durch Visualisierung; 2) Semantisierung durch Textbeispiele; 3) Semantisierung durch Übungen; oder 4) Semantisierung, in der die Lernenden Beispiele aus der Einführung sammeln sollen.

Zu der Semantisierung gehören selbstverständlich auch die Regeln. Da Regeldarstellung kein umstrittenes Thema ist, wurde sie näher und separat betrachtet. Unter Regeln wird verstanden, welche Grundlagen mit dem syntaktischen Thema verbunden sind. Die Ausnahmen zu einer Regel sind auch hier miteinbezogen. Zur Darstellung von Regeln wurde analysiert, ob eine Regel zur Verfügung gestellt wurde. Es wurde auch berücksichtigt, ob eine Regel schon vorgegeben wurde oder ob die Lerner sie entdecken sollten. Ein weiterer Aspekt war, ob sonstige Schriftarten (wie z. B. farbige, fette oder kursive) benutzt wurden, um Unterschiede oder Besonderheiten hervorzuheben.

Zunächst einmal gehe ich auf die Einführung näher ein. In den Parametros Curriculares Nacionais (PCNs) wird eine Verknüpfung von Hauptthemen und

Grammatik empfohlen. Grammatik spielt aber keine wesentliche Rolle. Sie ist ein Hilfsmittel, das dem Verstehen und der Produktion hilft. Darüber hinaus lässt sich verstehen, dass wenn ein grammatisches Phänomen formell präsentiert werden soll, muss es in einem sinnvollen Kontext vorkommen. Meiner Meinung nach hat diese Präsentation in einem sinnvollen Kontext eine positive Wirkung. Mit anderen Worten sollen Texte (Hör- oder Lesetexte) bearbeitet werden, deren Verstehen durch die Beherrschung des grammatischen Phänomens erleichtert wird. Darum ist eine Einführung vor der Semantisierung eines grammatischen Phänomens erwünscht. In der vorliegenden Arbeit wird verstanden, dass das Thema eingeführt wurde, wenn das Phänomen vor der Semantisierung vorgekommen ist. Wie bereits erwähnt, wurden hier neunzehn Phänomene in den drei Lehrwerken berücksichtigt. Von den neunzehn gab es bei *Aussichten A1* vierzehn Phänomene, die über keinen Einführungstext verfügten, d.h. dass die grammatischen Phänomene präsentiert wurden, ohne dass die Lernenden vorher Kontakt zu einem kommunikativen Kontext mit der neuen Struktur hatten. Dieser Mangel an Vorentlastung soll meiner Auffassung nach von den Lehrenden kompensiert werden. Mehrmals im Unterricht soll der Lehrer einen Einstieg ins Thema vorbereiten, um die Lernenden ans Thema heranzuführen. Die Rolle der Lehrwerke ist es, diese Aufgabe zu erleichtern, indem sie schon in ihrem Aufbau solche Einführungen miteinbeziehen. In den anderen Lehrwerken konnte man auch einen gewissen Mangel bei der Einführung finden. Bei *Menschen A1* gab es nur ein Phänomen ohne Einführung und bei *studio [21] A1* zwei. Im Lehrwerkausschnitt 1 im Anhang findet man einen Lehrwerkausschnitt, der ein Beispiel aufzeigt, wo keine Einführung vorhanden ist. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus *Aussichten A1*. Hier wird der bestimmte Artikel dargestellt. In der Lektion gibt es vor dieser formellen Semantisierung keine Verwendung von bestimmten Artikeln, obwohl sie in der Lektion thematisiert werden sollen.

Als nächstes möchte ich einmal auf die Einführung grammatischer Themen noch näher eingehen. An dieser Stellung möchte ich erwähnen, wie die Einführung in dieser Arbeit unterteilt wurde. Um eine neue Struktur einzuführen, wurden drei Typen von Einführungen berücksichtigt: Lesetexte, Hörtexte und Übungen.

Unter Lesetexten versteht man eine sprachliche Äußerung, die einen bestimmten Inhalt hat, die die zu erlernende Struktur beinhaltet und in geschriebener



Form vorliegt (Dialoge, Sprechblasen, Fachtexte, usw.). Da Lesetexte geschrieben sind, können Lernende das neue grammatische Phänomen erkennen. Darum wird seine Wahrnehmung erleichtert. Wenn der Text authentisch ist oder einem kommunikativen Kontext entspricht, der für die Lernenden sinnvoll ist, wird er fassbarer, d.h. Lernende können die neue Struktur in Anwendung beobachten, bevor sie formell vorgestellt wird. Dieses qualitative Attribut des Textes, die auch eine diskursive Funktion hat, kann in dieser Arbeit leider nicht beachtet werden. Hier wird nur eine quantitative Analyse durchgeführt, in der die verwendeten Textsorten auch keine Betrachtung finden können. Eine weitere Arbeit könnte die Authentizität von diesen Inputs näher betrachten und auch die verschiedenen Textsorten berücksichtigen. In Bezug auf die hier analysierten Lehrwerke hat man festgehalten, dass sechzehn grammatische Phänomene von den neunzehn analysierten Phänomenen bei *studio [21] A1* durch einen oder mehrere Lesetexte eingeführt wurden. Bei *Menschen A1* gab es vierzehn Beispiele von Einführungen durch Lesetexte. Im *Aussichten A1* lassen sich dagegen vier Beispiele finden.

Desweiteren betrachtet man die Einführung von grammatischen Inhalten durch Hörtexte. In dieser Arbeit versteht man Hörtexte als sprachliche Äußerungen, die in Form von aufgenommenen Interaktionen vorliegen und die neue Strukturen enthalten. In der Arbeit mit Hörtexten gibt es üblicherweise keinen Zugang zu einer Transkription, d.h. die Wahrnehmung von der zu erlernenden Struktur ist nicht leicht, weil die Lernenden etwas begreifen sollen, zudem sie bisher noch keinen Kontakt hatten. Ein positiver Aspekt von Hörtexten ist, dass sie die Möglichkeit geben, dass Lerner einer neuen Struktur in einem kommunikativen und sinnvollen Kontext begegnen. Aus diesem Grund wäre es empfehlenswert, dass die Arbeit mit Hörtexten zusammen mit Lesetexten durchgeführt wird. In einigen Beispielen aus den Lehrwerken kann man die Zusammenarbeit von Hörtexten und Lesetexten finden. Wenn man die Lehrwerke analysiert, lassen sich in Bezug auf die Einführung durch Hörtexte folgende Daten beobachten: bei *Menschen A1* werden elf grammatische Themen durch Hörtexte eingeführt; bei *studio [21] A1* ist die Einführung mit Hörtexten achtmal zu finden; bei *Aussichten A1* kann man vier Beispiele erkennen, in denen Hörtexte verwendet wurden, um ein grammatisches Phänomen einzuführen.

Im Anhang sind einige Lehrwerkausschnitte zu finden, die die hier analysierten Kriterien verdeutlichen. Im Lehrwerkausschnitt 2 ist ein Ausschnitt aus *Menschen A1*, der eine Einführung sowohl durch Lesetexte als auch durch Hörtexte aufzeigt. Wie im Ausschnitt aus *Aussichten A1* geht es hier um bestimmte Artikel. Die bestimmten Artikel kommen bereits im Titel der Lektion vor. In Aufgabe 2 sollen die Lernenden ein einführendes Gespräch hören, in dem sie schon den bestimmten Artikeln begegnen. Zusätzlich dazu gibt es einen schriftlichen Hinweis zum Artikel, obwohl sie noch nicht bearbeitet werden. Bei Aufgabe 3 handelt es sich noch einmal um ein Gespräch. Nun sind drei Übungen dargestellt. Die erste Übung ist eine Wortschatzübung: Lernende lernen die Adjektive *teuer* und *billig* kennen. In der zweiten Übung geht es um eine Hörübung, in die Lernenden unterscheiden sollen, wer was sagt. In der dritten Übung sollen die Lerner den Dialog in die richtige Reihenfolge bringen. Hier gibt es nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Beispiele von den bestimmten Artikeln, obwohl sie noch nicht im Mittelpunkt stehen. Erst in Aufgabe 4 werden die bestimmten Artikel semantisiert. Es lässt sich hier herausnehmen, dass das Lehrwerk viel Input von der zu erlernenden Struktur anbietet, bevor es sie formell präsentiert.

An dieser Stelle ist es wesentlich, dass man einige Begriffe der Unterrichtsplanung nicht mit den hier verwendeten Begriffen verwechselt. Im Unterrichtslernprozess unterscheidet man vier Phasen (vgl. Bimmel, Kast, Neuner, 2013): 1) In der *Einführung* versucht der Lehrende den Schüler zu motivieren, ins Thema zu kommen. Hier wird der Text vorentlastet, der in der folgenden Phase präsentiert wird; 2) In der *Präsentation* wird der Text gelesen oder gehört. Hier wird globales Verstehen überprüft. 3) In der *Semantisierung* bearbeiten die Lernenden den präsentierten Text auf Satz- oder Wortebene; 4) In der Phase *Üben* trainieren die Lerner die neue Struktur. Dieses Modell ist ein Vorschlag, den die Lehrenden annehmen können. Im Gegensatz dazu sind zwei Phasen bei der Grammatikdarstellung in Lehrwerken zu unterscheiden: die Einführung und die Semantisierung. Zuerst wird die neue Struktur eingeführt (das entspricht in der Unterrichtsplanung typischerweise der Präsentation) und danach wird die neue Struktur näher betrachtet, was in der Unterrichtsplanung der Semantisierung entspricht.

Obwohl in dieser Arbeit das Üben von den grammatischen Themen nach der Semantisierung keine Betrachtung findet, weil es nicht zu der Grammatikdarstellung gehört, spielen Übungen immer noch eine wichtige Rolle, da sie sowohl in der Einführung als auch in der Semantisierung vorkommen können. Übungen vor der Semantisierung sind von großem Vorteil, weil Lernende die Gelegenheit haben, die neu zu erlernende Struktur unbewusst zu trainieren, bevor sie die Regel kennen lernen. Das unbewusste Training kann das Lernen erleichtern, indem Lerner nicht so viel Wert auf die Regel legen, sondern auf ihre Produktion. Lerner haben ein Muster zur Verfügung, dem sie intuitiv folgen. Das Üben vor der Semantisierung wird neunmal bei *studio [21] A1* verwendet. Bei *Menschen A1* sind fünf Beispiele zu finden, in denen unbewusstes Training vor der Semantisierung gefördert wird. Bei *Aussichten A1* können nur zwei Beispiele gefunden werden. Im Lehrwerkausschnitt 3 im Anhang ist ein Ausschnitt aus *studio [21] A1* zu finden, in dem noch einmal bestimmte Artikel dargelegt werden. Hier wird diese Struktur vor der Semantisierung geübt. Obwohl es hier noch einmal um bestimmte Artikel geht, konzentrieren wir uns auf unbestimmte Artikel. Die erste Aufgabe ist eine Leseübung, die den Lernenden durch Fotos und Texte den Bedeutungsunterschied zwischen bestimmten und unbestimmten Artikel aufmerksam macht, obwohl sie noch nicht semantisiert wird. In Aufgabe 2 handelt es sich um eine Hörübung, in der Lerner den Input von bestimmten Artikeln nur durch das Audio erhalten (es ist kein schriftlicher Hinweis zu bestimmten Artikeln vorhanden). Hier sind dennoch die unbestimmten Artikel schriftlich gegeben. Die dritte Aufgabe ist eine Übung, in der die Lernenden die Vokabelliste des Buches oder ein Wörterbuch verwenden sollen, um das Genus der gegebenen Wörter zu finden. Sie verfügen über den unbestimmten Artikel und sollen dann den bestimmten Artikel finden. In der vierten Aufgaben üben die Lernenden sowohl die bestimmten Artikel als auch die Verneinung mit *kein-*. In 4c haben Lerner die Möglichkeit, Fragen zu stellen und darauf zu antworten. Diese Sprechübung ist nur möglich, weil es einen Redemittelkasten zur Verfügung gestellt wurde, der sehr hilfreich ist. Obwohl die unterschiedlichen Formen der Artikel den Lernern noch unbekannt sind, sind diese aber in der Lage, sie richtig zu produzieren, weil sie schon in dem Redemittelkasten vorgegeben wurden. Dieses unbewusste Training ermöglicht nicht nur die Entwicklung der mündlichen Kommunikation, sondern auch die Vereinfachung des Verstehens der neuen Struktur. Wenn diese drei Themen in

Form einer Tabelle formell präsentiert werden, sind sie schon alle den Lernern bekannt.

Nach der Unterscheidung von zwei Phasen der Grammatikdarstellung konzentrieren wir uns nun auf die Semantisierung, die eine wesentliche und zentrale Rolle spielt. Unter Semantisierung versteht man im engeren Sinn die Bekanntmachung von Regeln. Zur Semantisierung gehört darum die Regeldarstellung und –formulierung. In der vorliegenden Arbeit gehen wir auf folgende Aspekte der Semantisierung ein: a) wie visuelle Hilfe (Bilder, Pfeile, Diagramme, usw.) das Verstehen erleichtern; b) wie hilfreich Lesetexte und Übungen in der Semantisierung sein können; c) ob Schüler eine Regel selbst entdecken sollen oder ob sie vorhanden sein soll; d) ob die Lehrwerke Regeln oder Hinweise zu allen grammatischen Phänomenen anbieten; e) welche Rolle sonstige Schriftarten in der Regelformulierung spielen.

Zunächst einmal geht man auf die Semantisierung mithilfe von visuellen Hilfen ein. Visuelle Hilfen sind bestimmte Elemente (Bilder, Pfeile, Diagramme, usw.), die das Verstehen erleichtern. Da schriftliche Erklärungen für Lernende auf Niveau A1 nicht eindeutig sind, weil sie über geringe Sprachkenntnisse verfügen, ist es empfehlenswert, dass man abwechslungsreiche Techniken verwendet, die das Verstehen erleichtern. Geringe Verwendung von visuellen Hilfen kann bedeuten, dass die Lehrkräfte zusätzlich solche visuelle Hilfen zum Unterricht bringen sollten oder dass das Verstehen behindert wird. Obwohl die Anwendung solcher Hilfen groß[?] wird, entspricht es nicht der Realität. An der Spitze steht *studio [21] A1* mit nur sieben Beispielen bei der Verwendung visueller Hilfen. Danach kommt *Aussichten A1* mit sechs Beispielen und schließlich *Menschen A1* mit vier. Selbstverständlich benötigen nicht alle grammatische Erklärungen visuelle Hilfen, dennoch sind diese Zahlen zumindest seltsam. Im Lehrwerkausschnitt 4 im Anhang ist ein Ausschnitt aus *studio [21] A1*, in dem ein Beispiel von Semantisierung mithilfe von visuellen Hilfen zu finden ist. Das zu erlernende grammatische Phänomen ist das „Perfekt mit haben“. Hier sind drei unterschiedliche visuelle Unterstützungen erkennbar. Zuerst gibt es eine Tabelle, in der die Lernenden eine ähnliche Tabelle erstellen sollen. Diese tabellarische Unterstützung verschafft einen kompakten Überblick über die verschiedenen Formen des regelmäßigen Partizips in der

deutschen Sprache. Die erste Spalte bezieht sich auf die regelmäßigen einfachen Verben. Die regelmäßigen trennbaren Verben kommen dann in der zweiten Spalte vor. Schließlich kommen sowohl die regelmäßigen untrennbaren Verben als auch die lateinischen Verben (Verben auf *-ieren*) in der dritten Spalte vor. Rechts von dieser Tabelle befindet sich ein Kasten, der darauf hinweist, dass lateinische Verben das Partizip ohne *ge-* bilden. Abschließend kommt ein Kasten mit einem Diagramm. Hier sind Beispiele von Aussagesätzen, Ja-Nein-Fragen und W-Fragen im Perfekt zu finden. Das Hilfsverb *haben*, der Präfix *ge-* und die Suffix *-t* werden rot markiert. Diese Markierung weist darauf hin, worauf Lerner achten sollen. Zusätzlich dazu werden das Hilfsverb und das Partizip II gekreist und durch einen Strich verbunden. Wie schon erwähnt, sind alle diesen visuellen Unterstützungen eine wertvolle Hilfe für Lernende, besonders für diejenigen, die Sprachen sprechen, bei denen die Stellung des Verbs am Ende des Satzes ungewöhnlich ist.

Um ein neues grammatisches Phänomen zu semantisieren, kann man auch schriftliche Texte verwenden. Der Unterschied zwischen der Verwendung von Textbeispielen in der Einführung und in der Semantisierung liegt ausschließlich in dem Moment, in welchem es vorkommt, obwohl das Ziel nicht gleich ist. Wenn man über Textbeispiele in der Einführung spricht, dann handelt es sich um Texte, die unter anderem eine neue Struktur beinhalten, wobei aber die neue Struktur nicht im Mittelpunkt steht. Der kommunikative Kontext ist wesentlicher. Aber wenn ein Text in der Semantisierung vorkommt, wird vielmehr die Aufmerksamkeit auf eine neue Struktur gelenkt als auf den kommunikativen Kontext. Das Ziel eines Textes im Lehrwerk soll nicht einfach ein Beispiel für die Anwendung einer neuen Struktur sein. Texte sollen den Lernenden ermöglichen, einen praktischen Zugang zu der zu erlernenden Sprache zu bekommen. Sie sollen eine diskursive Funktion haben. Durch Lesen erwerben Lernende nicht nur Wortschatz, sondern auch die Gewohnheit in der Fremdsprache zu lesen. Wenn ein Text nur dem grammatischen Zweck dient, wird er meines Erachtens unterschätzt. Man muss aber klar machen, dass Texte in der Semantisierung nicht verboten sind. Ihre Verwendung kann aber positiv sein, wenn man sie mit Texten in der Einführung mischt oder wenn man zuerst den kommunikativen Aspekt des Textes in der Einführung bearbeitet und dann ihn in der Semantisierung näher betrachtet, um das grammatische Phänomen und seine Eigenschaften zu verdeutlichen. Wenn man die Lehrwerke analysiert, kann

man festhalten, dass das Lehrwerk *Aussichten A1* viele Texte in der Semantisierung verwendet. In dieser Phase lassen sich fünfzehn Texte finden. Im Vergleich zu *Aussichten A1* werden Texte bei den anderen Lehrwerken seltener verwendet. In *Menschen A1* kann man drei Textbeispiele in der Semantisierung finden und bei *studio [21] A1* nur zwei. Im Lehrwerkausschnitt 5 im Anhang kann man einen Lehrwerkausschnitt finden, in dem die Semantisierung mithilfe von schriftlichen Texten vorgestellt wird. Der Ausschnitt stammt aus *Aussichten A1*. Hier werden gleichzeitig das Perfekt mit *haben* und *sein* und das Präteritum von *haben* und *sein* semantisiert. Bevor die Lernenden den Texten begegnen, werden Bilder eingeführt, die das Verstehen der Texte erleichtern. Die Lerner sollen die Bilder zusammenstellen, die ihrer Meinung nach zusammengehören. Danach sollen sie die Texte lesen und die Bilder zuordnen. In den Texten kann man Beispiele von Perfekt mit *haben* und *sein* und auch von Präteritum von *haben* und *sein*. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass es hier im Rahmen dieser Arbeit um Semantisierung geht. Da die Regel in dieser selben Übung dargestellt wird, gehören diese Texte darum zur Semantisierung. Die Texte mithilfe von den Bildern haben klar gemacht, dass es sich um etwas Vergangenes handelt. Nach der Arbeit mit dem Kontext der zu erlernenden Struktur wird auf ihre Eigenschaften eingegangen. Die Lerner sollen alle Verben in den Texten markieren und zusätzlich dazu gibt es schließlich einen Kasten, der die wichtigen Informationen zusammenstellt. Obwohl die Anwendung von Texten für die Veranschaulichung des Kontexts der neuen Struktur positiv ist, ist die Präsentation der grammatischen Phänomene nicht gelungen. Auf einmal werden zu viele Phänomene dargestellt und ihre Besonderheiten finden keine Berücksichtigung. Es gibt nur eine Auflistung von verschiedenen Formen, wie man über etwas in der Vergangenheit erzählen kann. Sogar grundsätzliche Fragen wie „Wann soll man das Perfekt mit *haben* oder *sein* bilden?“ bleiben den Lernern unbeantwortet. Der Aufwand an Arbeit für die Lehrenden ist deshalb hier ziemlich groß, weil sie zusätzlich alle Besonderheiten erklären sollen.

In der Semantisierung kann man auch Übungen benutzen. Hier geht es nicht um Sammlungen von Informationen, die zur Regelfindung dienen. Unter Übungen versteht man hier Aufgaben, die das grammatische Phänomen gleichzeitig mit der Regeldarstellung trainieren. Es ist aber diskutabel, ob man in der Semantisierung üben soll. Während Übungen in der Präsentation empfehlenswert sind, weil sie ein

unbewusstes Training der noch zu erlernenden Struktur ermöglichen, kann man meiner Auffassung nach in der Semantisierung auf sie verzichten, weil die Semantisierung erzielt, die Eigenschaften der neuen Struktur zu zeigen. Für die Lerner ist es aber leichter zu erlernen, wenn man zuerst die Regel präsentiert und sie nur danach übt. In Bezug auf die Lehrwerke steht das Lehrwerk *Aussichten A1* in dieser Kategorie auch auf Platz eins mit fünfzehn Beispielen von Übungen in der Semantisierungs-Phase. *Menschen A1* und *studio [21] A1* verwenden jede siebenmal Übungen in der Semantisierung. Diese Zahlen zeigen, dass man in den drei Lehrwerken Übungen in der Semantisierung leicht finden kann. Daher erscheint diese Technik beliebt zu sein. Im Lehrwerkausschnitt 6 im Anhang gibt es einen Ausschnitt aus *Aussichten A1*, der den Imperativ durch Übungen semantisiert. Im ersten Teil der Übung sollen die Lerner durch Hören identifizieren, was die Leute in jeder Situation suchen. Im zweiten Teil sollen sie die gegebenen Sätze den Situationen zuordnen. Das ist keine produktive Übung, sondern eine Verstehensübung: die zu erlernende Struktur ist bereits gegeben. Zusätzlich gibt es einen Kasten, der die Form des Imperativs in Sie-Form verdeutlicht. Die Semantisierung dieses Phänomens wird durch diese Übung verwirklicht. In der nächsten Übung kommt dann eine produktive Übung, in der die Lernenden nicht nur Imperativ-Formen ergänzen sollen, sondern auch andere Vokabeln. Da der Imperativ in Sie-Form erfahrungsgemäß keine Herausforderung für die Lerner darstellt, ist eine solche Semantisierung hauptsächlich durch die Übung gelungen. Es ist dennoch fraglich, ob man eine solche Art von Semantisierung bei komplexeren Strukturen verwenden soll.

Autonomes Lernen ist ein Thema, das jeder Lehrende versucht, in seinen Unterricht miteinzubeziehen. Wenn der Lernende in der Lage ist, autonom zu lernen, werden die Kenntnisse der Literatur zufolge leichter und effektiver erworben. Autonomes Lernen bedeutet aber nicht Unterricht ohne Lehrer oder ohne Lehrwerk. Es zeigt vielmehr, dass die Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Im weiteren Sinn sollen Lerner auch entscheiden, was sie lernen wollen und wie sie es lernen wollen. Im echten Fremdsprachenunterricht wird dann viel Wert auf die Vermittlung von Lernstrategien gelegt, um das autonome Lernen zu fördern. Lernende lernen verschiedene Strategien und verwenden sie ausgehend von ihrem Lerntyp und von dem zu erlernenden Stoff. Wie können Lehrwerke in der

Grammatikvermittlung das autonome Lernen fördern? Die Antwort scheint klar zu sein: durch Lernstrategien. Das Messen der Vermittlung von Lernstrategien ist aber kompliziert, weil sie jedes Lehrwerk in eigener Weise durchführt und auch weil die Vermittlung von Lernstrategien in unterschiedlichen Phasen vorkommt. Aus diesen Gründen werden Lernstrategien keine Berücksichtigung in dieser Arbeit finden. Trotzdem kann man aber noch messen, ob das Lehrwerk irgendwie das autonome Lernen fördert. In der Semantisierung kommt die Regel einer neuen Struktur vor. Wenn die Regel schon gegeben wird, dann nimmt der Lernende nicht aktiv am Lernprozess teil. Aber wenn Lernende die Regel selbst entdecken oder Beispiele einer neuen Struktur sammeln sollen, dann nehmen sie aktiv am Lernprozess teil. Wenn Lernende selbst Beispiele eines neuen grammatischen Phänomens in Texten finden sollen, so setzen sie sich näher damit auseinander, d.h. Lernende haben Kontakt mit der neuen Struktur durch Anwendung und beobachten, wie man sie benutzt. Die Sammlung von Textbeispielen findet nicht so viel Raum in den Lehrwerken. Bei *studio [21] A1* wird diese Technik siebenmal eingesetzt. Mit geringen Zahlen kommen *Menschen A1* mit drei Fällen und *Aussichten A1* mit zwei. Eine Förderung zum autonomen Lernen lässt sich auch bei der Regelfindung finden, indem eine Regel nicht zur Verfügung steht, sondern Lernende sie mithilfe von Textbeispielen ergänzen sollen. Wenn Lernende eine Regel selbst finden sollen, beschäftigen sie sich enger damit und das Verstehen der Regel wird intensiver bearbeitet. Verglichen mit der Sammlung von Textbeispielen, die eine neue Struktur verdeutlichen, verfügt die Regelfindung über einen noch geringen Raum. Bei *studio [21] A1* gibt es vier fehlende Regeln, die die Lernenden selbst ergänzen sollen. Diese Zahl liegt auf eins bei *Menschen A1* und bei *Aussichten A1* ist kein Beispiel zu finden. Leider kann man mithilfe dieser Daten nicht festhalten, dass diese Lehrwerke nicht das autonome Lernen fördern, weil das Thema viel breiter ist. Eine weitere Arbeit zum autonomen Lernen in diesen Lehrwerken kann aber durchgeführt werden, um zu zeigen, inwiefern autonomes Lernen in diesen kürzlich erschienenen Lehrwerken gefördert wird. Im Lehrwerkausschnitt 7 im Anhang ist ein Ausschnitt aus *studio [21] A1* zu finden, in welchem Possessivpronomen im Nominativ semantisiert werden. Am Ende des Lehrwerkausschnitts gibt es eine Tabelle, die die Lerner mithilfe von Beispielen auf den Seiten 72-76 ergänzen sollen. In den vorigen Übungen werden die Possessivpronomen im Kontext bearbeitet, obgleich man nicht explizit darauf hindeutet. Wie bereits erwähnt ist eine solche Technik sehr



empfehlenswert, weil die Lerner die neue Struktur dann unbewusst erwerben. Die letztendliche Sammlung von den Formen wirkt vielmehr als Mittel für späteres Nachschlagen.

Wie schon erwähnt, liegt es in der Semantisierung, dass eine neue Struktur explizit präsentiert wird. Traditionsgemäß wird dann eine Regel oder zumindest ein schriftlicher Hinweis zur neuen Struktur erwartet. In den analysierten Lehrwerken kann man einige grammatische Phänomene finden, die, obwohl sie im Inhaltsverzeichnis vorkommen, überhaupt nicht in den Lektionen thematisiert werden. Bei *studio* [21] A1 kann man vier Phänomene finden, die dann keinen expliziten Hinweis in der angedeuteten Lektion besitzen. Bei *Menschen* A1 kann man nur ein Beispiel finden, in welchem kein Hinweis zu der grammatischen Struktur zur Verfügung steht. Im Gegensatz zu diesen zwei Lehrwerken enthalten alle neuen Strukturen bei *Aussichten* A1 zumindest einen schriftlichen Hinweis. Im Lehrwerkausschnitt 8 im Anhang ist ein Ausschnitt aus *Menschen* A1, in dem der bestimmte Artikel im Plural semantisiert wird. Die Formen der Artikel im Singular sind schon gegeben und zwei von den drei im Plural sind auch gegeben. Mithilfe einer SMS soll der Lerner dann den bestimmten Artikel von femininen Wörtern im Plural bilden. Diese Semantisierung zeigt auf, dass es nur eine Form des bestimmten Artikels im Plural gibt (= *die*). Man darf auch nicht unerwähnt lassen, dass es hier nicht um eine traditionelle Regel geht. Die Tabelle funktioniert wie eine Regel, weil sie auf die Form des bestimmten Artikels im Plural hinweist. Man soll auch zur Sprache bringen, dass obwohl dieses Phänomen nicht kompliziert ist, die Regel von den Lernern ergänzt wird. Üblicherweise wird diese Information durch Kasten gegeben. Meiner Auffassung nach ist diese aktive Teilnahme des Lerners am Lernprozess sehr empfehlenswert, sogar wenn das Phänomen einfach ist. Durch Engagement am Lernprozess behalten die Lerner den neuen Stoff besser.

Lernende auf Niveau A1 verfügen über geringe Sprachkenntnisse, d.h. dass die Regelformulierung nicht komplex sein sollte, um verständlich zu bleiben. Um das Verstehen des Geschriebenen zu erleichtern, kann man sonstige Schriftarten wie Farben, fette Schrift oder kursive Schrift verwenden. Diese sonstigen Schriftarten lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wichtige. Meiner Ansicht nach sollen solche sonstigen Schriftarten intensiv verwendet werden, sowohl in den

Lehrwerken als auch im Unterricht, damit sich Lernende die Unterschiede besser merken können. Sonstige Schriftarten werden achtzehnmal bei *Aussichten A1* verwendet und siebzehnmal bei *Menschen A1*. Im Gegensatz dazu liegt diese Zahl nur auf fünf bei *studio [21] A1*. Im Anhang der vorliegenden Arbeit kann man im Lehrwerkausschnitt 9 ein Beispiel aus *Menschen A1* finden, wo sonstige Schriftarten in der Semantisierung verwendet werden. Der Ausschnitt stammt aus *Menschen A1*. Hier wird der Akkusativ mit bestimmten Artikeln semantisiert. Genera und Numerus werden durch einen farbigen Punkt markiert. Maskuline Wörter bekommen einen blauen Punkt, neutrale Wörter einen grünen Punkt, feminine Wörter einen roten Punkt und Wörter im Plural bekommen einen gelben Punkt. Diese Punkte ermöglichen ein klares Verstehen der zu erlernenden Struktur. Alle bestimmten Artikel im Akkusativ werden rot geschrieben, um die neue Struktur in den Mittelpunkt zu stellen. Zusätzlich dazu wird der bestimmte maskuline Artikel im Akkusativ auch fett gedruckt, weil er über eine unterschiedliche Form verfügt. Die anderen Artikel sind im Nominativ und Akkusativ gleich. Aus diesem Grund benötigen sie keine weitere Aufmerksamkeit. Solche Anwendung von sonstigen Schriftarten ist sehr gelungen, weil sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wichtige lenken.

In den vorigen Abschnitten sind wir näher auf die Regel eingegangen. Es wurde bereits dargelegt, wie oft keine Regeln überhaupt gegeben werden, wie oft Lernende selbst Regeln entdecken sollen und ob sonstige Schriftarten verwendet werden. Die komplette Abwesenheit von Regeln ist natürlich nicht erwünschenswert. Im Gegensatz dazu ist die Selbstentdeckung einer Regel durch Lerner sehr wichtig für die Entwicklung autonomer Lerner. Zusätzlich dazu ist die Anwendung von sonstigen Schriftarten sehr positiv, weil sie den Lernern klar machen, worin die Unterschiede liegen und worauf sie gut achten sollen. Man kann aber nicht vergessen, dass Lehrwerke mehrmals eine Regel ohne aktive Teilnahme von Lernenden zur Verfügung stellen. Daher wurde es auch analysiert, wie oft man Regeln finden konnte, die bereits von Lehrwerken gegeben wurden und bei denen die Lernenden nicht an diesem Prozess teilnehmen. Da solche Regeln nicht das autonome Lernen fördern, sollten sie vermieden werden. Bei der Analyse der Lehrwerke hat man festgehalten, dass alle neunzehn analysierten Phänomene eine entsprechende gegebene Regel bei *Aussichten A1* bekommen. Die Zahl bei *Menschen A1* sinkt auf fünf grammatische Phänomene und bei *studio [21] A1* nur auf

ein Phänomen. Dadurch lässt sich feststellen, dass *Aussichten A1* hinsichtlich der grammatischen Darstellung sehr wenig autonomes Lernen fördert. Wenn die Semantisierung von grammatischen Phänomenen durch Textbeispiele erwähnt wurde, wurde Lehrwerkausschnitt 5 im Anhang aus *Aussichten A1* als Beispiel dazu gegeben. In diesem Ausschnitt kann man auch beobachten, dass die Regel des Perfekts bereits komplett vom Lehrwerk zur Verfügung gestellt wurde, obwohl noch keine Semantisierung zu finden ist.

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

Wie mehrmals erwähnt, war es die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, eine Analyse der Grammatikdarstellung in drei kürzlich erschienenen Lehrwerken durchzuführen. Dazu wurde die Grammatikvermittlung in Lehrwerken diskutiert. Lehrwerke sind heutzutage immer noch sehr wichtig und bestimmen in den meisten Fällen das Unterrichtsgeschehen. Man plädierte dafür, dass die Lehrenden eine autonome Haltung gegenüber dem Lehrwerk haben sollten, weil die Lehrwerke für das globale Publikum konzipiert sind und daher die Besonderheiten der Lernenden nicht miteinbeziehen können. In Brasilien wurden die PCN verfasst, die die brasilianischen Besonderheiten berücksichtigen und die man auch in das Lehren des Deutschen als Fremdsprache integrieren könnte. Hier geht man von diskursiver Kompetenz aus, die jedoch nicht das Ende der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht bedeutet. Die vorliegende Arbeit geht zwar davon aus, dass die Grammatik nicht den Hauptteil des Unterrichtsgeschehens ausmachen soll, trotzdem ist es nicht unwesentlich sich genau zu überlegen, wie Grammatik vermittelt werden soll. Da – trotz Gegenstimmen – Lehrwerke *de facto* häufig das Unterrichtsgeschehen bestimmen, ist eine Analyse der Grammatikvermittlung in Lehrwerken, die in Brasilien häufig verwendet werden, sicherlich relevant und angebracht.

Nach einer kurzen Diskussion über die Grammatik und ihren Einfluss auf das Fremdsprachenlernen wurden die Lehrwerke im Kontext des DaF analysiert. Zuerst wurden die historischen Phasen der Lehrwerke vorgestellt und dann die Rolle eines Lehrwerks im DaF-Unterricht diskutiert. Danach wurden die ausgewählten Lehrwerke

präsentiert. Letztendlich wurde mithilfe von Kriterienkatalogen anderer Autoren ein eigener Fragenkatalog zum Thema Grammatikdarstellung in Lehrwerk erstellt, der zu der hier durchgeführten Analyse diente. Diese Katalogen wurden wegen ihrer Relevanz ausgewählt.

Aus der Analyse lässt sich feststellen, dass zum Beispiel das Lehrwerk *Aussichten A1* im Hinblick auf die Einführung von grammatischen Phänomenen sehr problematisch ist. Von den neunzehn analysierten Phänomenen verfügen vierzehn über keine Einführung. Diese Vernachlässigung der Einführung kann vielleicht darin liegen, dass sich das Lehrwerk meistens an erwachsene Zuwanderer richtet. Zuwanderer haben täglich Kontakt zur deutschen Sprache. Dann haben weitere Inputs bei der Entwicklung des Lehrwerks keine relevante Rolle gespielt. Obwohl Zuwanderer viel Input täglich bekommen, wäre es empfehlenswert, das Lehrwerk in einem Kontext aufbauen, indem der Lerner auf dieses Vorwissen zurückgreifen könnte. Das Lehrwerk wurde nicht ausschließlich für Zuwanderer konzipiert. Darum kann es nicht nur von Zuwanderern ausgehen. Es sollte auch die Bedürfnisse anderer Zielgruppen berücksichtigen (wie zum Beispiel die Bedürfnisse der brasilianischen Lernenden). Es ist aber noch erwähnenswert, dass sogar Zuwanderer viel Input brauchen. Beziehungsweise sollte man sich als Lehrer in Brasilien auch überlegen, ob dieses Lehrwerk passend ist.

Die Lehrwerke *Menschen A1* und *studio [21] A1* haben praktisch alle neue Strukturen eingeführt. Als Einführungsmethode haben sie sowohl Lesetexte als auch Hörtexte verwendet. Diese Texte ermöglichen, dass Lerner vor der Präsentation der neuen Struktur Kontakt dazu und zu ihrer Bedeutung haben. Das wirkt auch als ein Motivationsfaktor, weil Lerner die unbekannte Struktur lernen möchten. *studio [21] A1* ist das Lehrwerk, in dem mehrere Übungen vor der Darstellung eines neuen Phänomens zur Verfügung gestellt werden. In diesem Kontext ist das Üben von großem Vorteil, weil Lerner nicht ausgehend von einer Regel trainieren, sondern nach einem Modell oder nach Redemitteln. Das Lernen erfolgt unbewusst. Wenn sie schließlich einer Regel begegnen, ist sie ihnen bereits bekannt.

Bei der Semantisierung haben die drei Lehrwerke visuelle Unterstützungen (Tabellen, Graphiken, Pfeilen, Kasten, usw.) verwendet, die das Verstehen einer Regel erleichtert hat. Erwähnenswert wäre, dass *Menschen A1* verglichen mit den anderen Lehrwerken wenige visuelle Unterstützungen verwendet hat. Im Lehrhandbuch erfährt man, dass die Grammatik in *Menschen* Signalgrammatik heißt. In dieser Grammatik werden Regelformulierungen auf Signale reduziert. Diese Signale wirken wie Impulse, die zur korrekten Verwendung der neuen Struktur führen. Obgleich der im Menschen verwendete Grammatiktyp visuell ist, lassen sich visuelle Unterstützungen im Lehrwerk nicht so oft finden, was widersprüchlich erscheint, weil es zu erwarten ist, dass man im *Menschen A1* mehr visuelle Unterstützungen im Vergleich zu den anderen Lehrwerken antreffen würde. Die Visualisierung, die man im *Menschen A1* findet, findet fast ausschließlich in der Regelformulierung statt. Bei der Regelformulierung sind in den meisten Phänomene sonstige Schriftarten zu finden. Trotzdem ist bei *Aussichten A1* die Verwendung sonstiger Schriftarten größer. Nur bei *studio [21] A1* wird dieses Mittel seltener benutzt.

Während der Semantisierung ist es empfehlenswert, dass man auf Texte und Übungen verzichtet, weil hier die Struktur und ihre Besonderheiten im Mittelpunkt stehen und nicht die kommunikative Funktion der Texte oder das unbewusste Training. *studio [21] A1* und *Menschen A1* verwenden Texte und Übungen in der Einführungsphase. Im Gegensatz dazu benutzt *Aussichten A1* Texte und Übungen in der Semantisierungsphase, was meines Erachtens nicht zu empfehlen ist.

Vor oder während der Regelfindung können Lerner auch Beispiele der neuen Struktur in vorigen Texten sammeln. Wenn sich Lerner mit dieser Sammlung auseinandersetzen, arbeiten sie mit dem neuen Phänomen. Sie begegnen noch einmal der zu erlernenden Struktur und können sich nun auf die Syntax konzentrieren. Hier verwendet das Lehrwerk *studio [21] A1* mehrmals diese Technik der Beispielsammlung. Lerner nehmen darum aktiver an ihrem Lernprozess teil. Obwohl die Regelfindung von der Seite der Lerner in der Literatur sehr oft vorgeschlagen wird, ist sie in den Lehrwerken nicht beliebt. Alle Regeln sind

beispielsweise bei *Aussichten A1* bereits gegeben. Bei der Regelfindung spielen die Lerner keine Rolle. In den anderen Lehrwerken ist diese Zahl auch sehr gering. Bei *Menschen A1* liegt diese Zahl bei eins und bei *studio [21] A1* bei vier. Um das autonome Lernen zu fördern, könnten die Lehrwerke mehrere Möglichkeiten anbieten, in denen Lerner selbst eine Regel finden.

Wie die Analyse gezeigt hat, gab es auch Beispiele von grammatischen Phänomenen, bei denen, obwohl sie im Inhaltsverzeichnis auftauchen, keine Regeln oder Erwähnungen in den entsprechenden Lektionen zu finden waren. Phänomene kommen doch vor, es fehlt aber irgendein Hinweis darauf. Bei *studio [21] A1* sind noch einmal die meisten Fälle zu finden.

Selbstverständlich muss Grammatik und ihre Darstellung nicht der entscheidende Grund sein, um ein Lehrwerk zu wählen, aber sie soll Berücksichtigung finden. In Hinsicht auf die Grammatikdarstellung sind *Menschen A1* und *studio [21] A1* sehr ähnlich. Das kann nicht die Beliebtheit des Lehrwerks *Menschen* in Brasilien erklären. Ein ideales Lehrwerk gibt es leider nicht und wird es sicher nicht geben, weil es sich an unterschiedlichste Realitäten anpassen muss.

Beim Verfassen der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass einige Fragen hier nur am Rande oder nicht behandelt werden konnten. Im Laufe dieser Arbeit wurden Empfehlungen zu weiteren Arbeiten gemacht. Zuerst möchte ich kurz auf die Empfehlungen noch einmal eingehen und schließlich auf zwei übergreifende Empfehlungen, die bisher noch keinen Platz fanden.

Sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch Lehrwerke haben sich im Laufe der Zeit geändert. Eine empirische Untersuchung könnte durchgeführt werden, um zu bestimmen, ob Veränderungen in Lehrwerken tatsächlich das Unterrichtsgeschehen verändern, wie erwartet. Falls man bestätigen kann, dass Veränderungen in Lehrwerken eine wesentliche Rolle auf das Unterrichtsgeschehen übernehmen, muss man sogar mehr Wert auf die Lehrwerkauswahl legen.

Ein weiteres Forschungsfeld wären die verwendeten Termini in den Lehrwerken. Da diese Lehrwerke theoretisch dieselbe Zielgruppe haben und dass die verwendeten Termini adressatorientiert sein müssen, warum sind die Termini unterschiedlich? Die Rolle des bewussten Wissens über die Termini könnte auch untersucht werden. Sollen Lerner Termini kennen oder ist der Erwerb einer Struktur ohne formelle Bekanntmachung ihrer Termini möglich?

In der vorliegenden Arbeit haben wir uns mit Texten befasst. Die Texte waren hier Input für neue Strukturen. Man konnte aber nicht die Authentizität der Texte überprüfen. Es ist auch fraglich, ob Texte in Lehrwerken authentisch oder realitätsnah sein müssen. Die Vielfalt an Textsorten wurde hier auch nicht berücksichtigt. Selbstverständlich müssen Lerner Kontakt zu verschiedenen Textsorten haben, weil sie dann in der Realität den unterschiedlichsten Textsorten begegnen können. Eine ergänzende Arbeit mit denselben Lehrwerken konnte durchgeführt werden, in der die Texte näher betrachtet werden.

Man hat in dieser Arbeit versucht, das autonome Lernen in der Grammatikdarstellung zu messen. Es muss aber in dem gesamten Lehrwerk geschehen (z.B. durch die Vermittlung von Lernstrategien). Eine weitere Arbeit könnte auch durchgeführt werden, um zu bestimmen, inwiefern das autonome Lernen in diesen Lehrwerken gefördert wird.

Zunächst einmal geht man auf zwei weitere Empfehlungen zu einer weiteren Arbeit ein, die bisher nicht berücksichtigt wurden. Erstens könnte man eine andere Analyse durchführen, die dann die grammatischen Übungen analysiert. Hier wäre es wesentlich, dass das gesamte Paket untersucht wird. Das würde viel mehr Arbeit bedeuten, aber da Übungen eine entscheidende Rolle im Lernprozess spielen, ist solche Arbeit erwünschenswert. Zweitens könnte auch der Stellenwert der Grammatik im Lehrwerk analysiert werden. Da Grammatik im Laufe der Zeit verschiedene Rolle spielte und da ihre Rolle bis jetzt kein umstrittenes Thema ist,

wäre es auch interessant, zu bestimmen, welchen Stellenwert Grammatik in den Lehrwerken einnimmt.

Aus dieser Arbeit ziehe ich für mich persönlich den Schluss, dass es keine magische Formel zur Grammatikdarstellung gibt. Mithilfe der Literatur kann man aber die Präsentation von grammatischen Phänomenen so gestalten, dass sie die Autonomie der Lerner fördert (zum Beispiel durch Beispielsammlung und eigene Regelfindung), dass Texte und Übungen Einsicht in die kommunikative Funktion und Bedeutung der zu erlernenden Struktur ermöglicht und auch dass unterschiedliche visuelle Unterstützungen verwendet werden, um das Verstehen einer Regel zu erleichtern.



## **7. Literaturverzeichnis**

### **7.1. Die ausgewählten Lehrwerke**

Kuhn, C. und Funk, H. (2013): *studio [21] A1*. Berlin: Cornelsen.

Hosni, L.; Swerlowa, O.; Klötzer, S.; Reinke, K.; Raths, A.; Precht, J.; Jentges, S.; Jenkins-Krum, E. (2010): *Aussichten A1*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Evans, S.; Pude, A.; Specht, F. (2012). *Menschen A1*. Ismaning: Hueber.

### **7.2. Zitierte Bibliographie**

Bimmel, P.; Kast, B.; Neuner, G. (2013): *Deutschunterricht planen – neu*. Berlin, München, Wien, Zürich [u.a.]: Langenscheidt.

Bohn, R. (2001): Arbeit an grammatischen Kenntnissen. In: Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 145-165.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998): Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF.

Brown, H. (2002): English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: Richards, J. (Hrsg.): Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 9-18.

Chaudhuri, T. (2009): Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien. Tübingen: Narr.

Engel, U., Halm, W., Krumm, H. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2011): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Abgerufen unter [www.goethe.de/referenzrahmen](http://www.goethe.de/referenzrahmen) [Stand: 01.02.2015].

Fandrych, C. (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1008-1021.

Funk, H., Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.

- Funk, H. (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 105-108.
- Funk, H. (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In: Gnutzmann, C. & Königs, F. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 29-46.
- Funk, H. (2002): Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In: Barkowski, H. & Faistauner, R. (Hrsg.): *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 203-217.
- Funk, H. (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“ Abgerufen unter [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf) [Zustand: 10.02.2015].
- Funk, H. & Kuhn, C. (2007): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken – von Theorie und Praxis. In: Eßer, R. & Krumm, H. (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht,...* München: Iudicium Verlag GmbH, S. 242-254.
- Glaboniat, M. (2005): Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen; Kannbeschreibungen; kommunikative Mittel; Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin, München, Wien, Zürich [u.a.]: Langenscheidt.

Götze, L. (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 29-30.

Götze, L. (1994): Grammatik. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 66-70.

Heidermann, W. (2011): O Quadro europeu comum de referência para línguas – um panorama. In: Bohunovsky, R. (Hrsg.): *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Ed. UFPR, S- 69-82.

Kalender, S. & Pude, A. (2013): *Menschen A1. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.

Krumm, H. (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 100-105.

Krumm, H. (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 21-29.

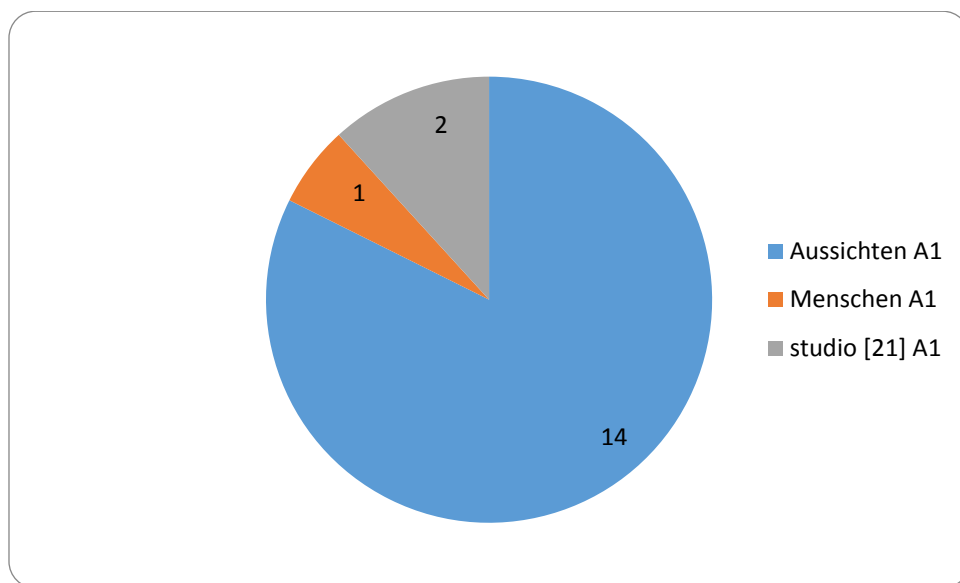
Krumm, H. (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, K., Christ, H., Königs, F. & Krumm, H. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, S. 119-128.

- Latour, B. (1994): Grammatik. In: Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt KG, S. 70-74.
- Leal, L. & Lago, N. (2010): O impacto do conhecimento da estrutura da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira. Verfügbar unter: [https://selle\\_letras.catalao.ufg.br/up/518/o/5\\_O\\_IMPACTO\\_DO\\_CONHECIMENTO\\_DA ESTRUTURA\\_DA\\_LINGUA\\_MATERNA\\_NA\\_APRENDIZAGEM\\_DE\\_LINGUA\\_ESTRANGEIRA.pdf](https://selle_letras.catalao.ufg.br/up/518/o/5_O_IMPACTO_DO_CONHECIMENTO_DA ESTRUTURA_DA_LINGUA_MATERNA_NA_APRENDIZAGEM_DE_LINGUA_ESTRANGEIRA.pdf) [Zustand: 02.02.2015].
- Müller-Lancé, J. (2001): Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrbüchern. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen: Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag Bochum, S. 114-136.
- Neuner, G. (2007): Lehrwerke. In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 399-402.
- Odstrčilová (2012): „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“. In: Fandrych, C.; Wotjak, B.; Tschirner, E.; Skibitzki, B. *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lightbown, P., Spada, N. (2013), *How languages are learned*, Oxford [u.a.] : Oxford Univ. Press.
- Rall, M. (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 880-886.

- Roche, J. (2008): Grammatik und Fremdsprachenunterricht. In: Roche, J., *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.KG, S. 174-179.
- Rodríguez, A. (2009): Teaching Grammar to Adult English Language Learners: Focus on Form. Abgerufen unter <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/teachinggrammar.html> [Zustand: 01.02.2015].
- Schmidt, R. (2001): Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen*. Bochum: AKS-Verlag Bochum, S. 153-172.
- Schmidt, R. (2001): Lehr- und Lernmittel. In: Henrici, G. & Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 397-418.
- Schram, S.; Carvalho, M. (2007): O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. Abgerufen unter: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2>. [Zugang: 05.02.2015].
- Uphoff, D. (2009): O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira. Abgerufen unter: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468697> [Zugang: 03.02.2015].

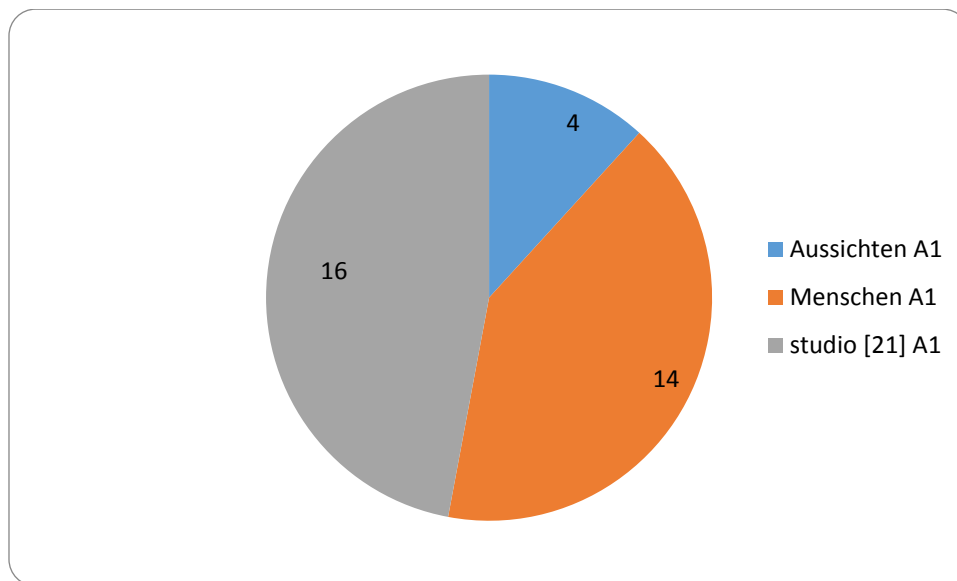
## 8. Anhang

Abbildung 1 – keine Einführung



Auf dieser Abbildung lässt sich sehen, wie oft die ausgewählten Lehrwerke keine Einführung für die grammatischen Phänomene zur Verfügung stellen. Bei *Aussichten A1* werden z.B. vierzehn von den neunzehn Phänomenen nicht durch irgendwelchen Text eingeführt. Dagegen war diese Zahl bei den anderen Lehrwerken geringer: bei *Menschen A1* wurde nur ein Phänomen und bei *studio [21]* wurden zwei Phänomene nicht eingeführt.

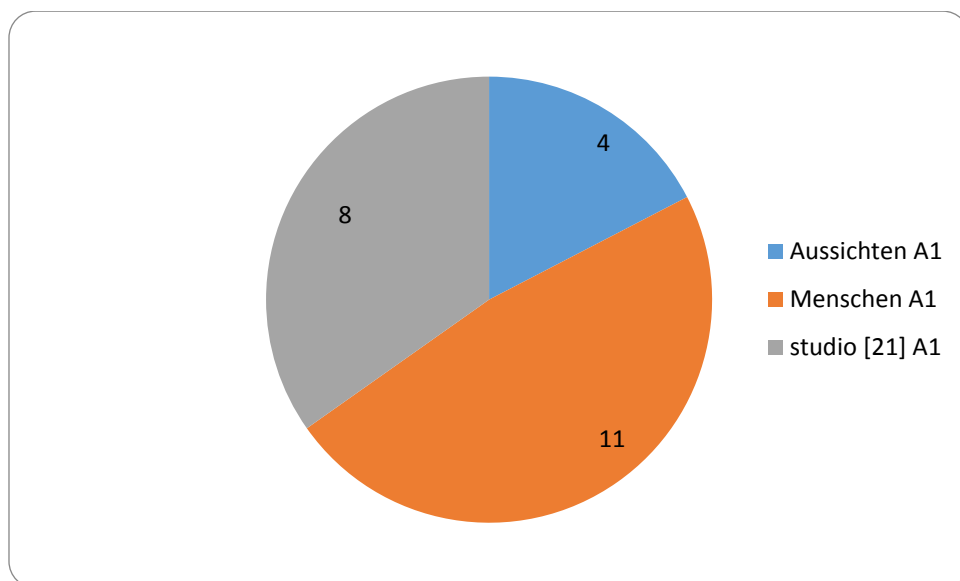
**Abbildung 2 – Einführung durch Lesetexte**



Die obige Abbildung gibt Auskunft über die Häufigkeit der Einführung von grammatischen Themen durch Lesetexte. Unter Lesetexte wurden hier irgendwelche schriftliche Folgen von Sätzen verstanden, die den zu lernenden grammatischen Punkt enthalten: Dialoge, Sprechblasen, Texte, usw. Bei *Menschen A1* werden vierzehn und bei *studio [21]* werden sechzehn grammatische Punkte durch Lesetexte eingeführt. Hier wurden die Texte nicht unterschieden. Im Gegensatz dazu wurden vier grammatische Punkte bei *Aussichten A1* durch Lesetexte eingeführt.

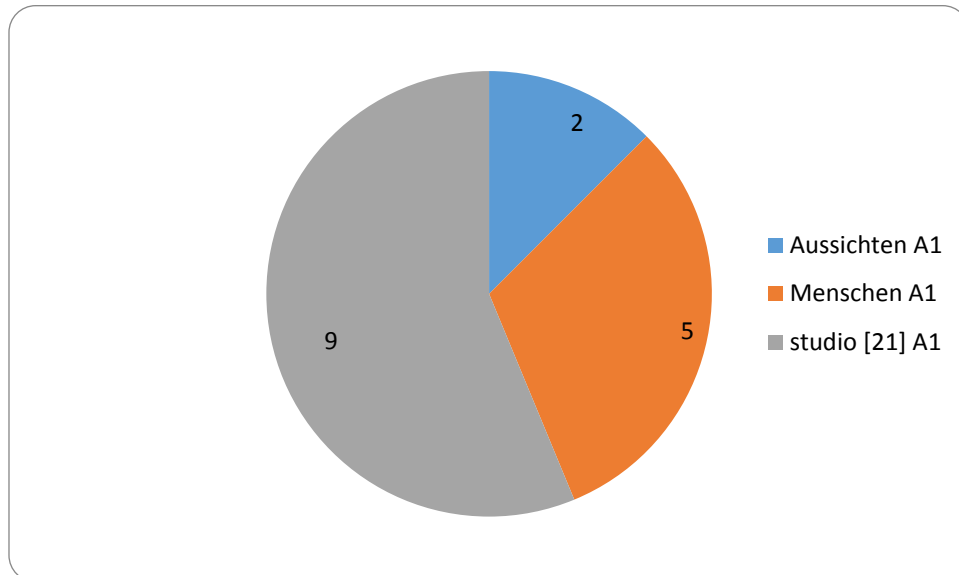


**Abbildung 3 – Einführung durch Hörtexte**



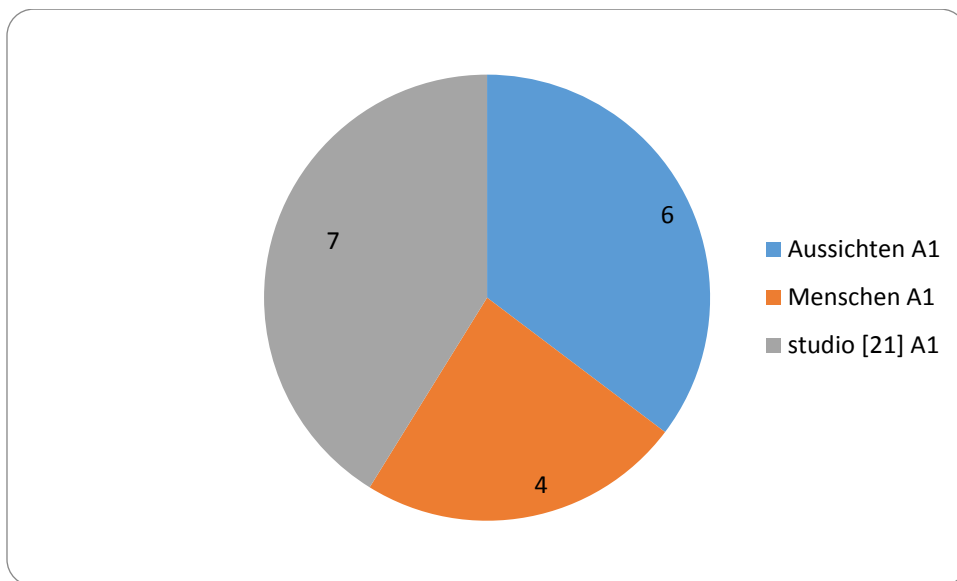
Die Abbildung 3 liefert Informationen über die Häufigkeit der Einführung von grammatischen Phänomenen durch Hörtexte. Unter Hörtexte wurden hier irgendwelche Folgen von Sätzen verstanden, die auf einer CD aufgenommen wurden und die zu erlernenden grammatischen Punkt enthalten. Bei Menschen A1 werden elf Phänomene durch Hörtexte eingeführt. Bei *studio [21] A1* waren es acht und bei *Aussichten A1* vier.

#### Abbildung 4 – Übung vor der Semantisierung



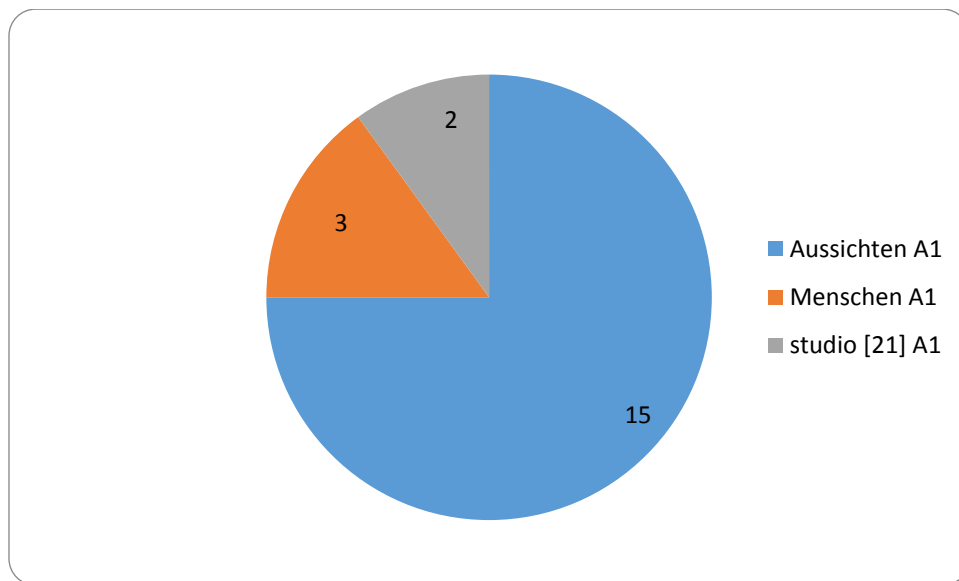
Bevor ein grammatischer Inhalt formell dargestellt wird, kann er trotzdem geübt werden. Anstatt auf die Regel zu basieren, wird es nach einem Muster aufgewiesen, dem Schüler intuitiv folgen. Mit anderen Worten, die Lernenden sind in der Lage, die noch zu erlernende Regel ohne formelle Präsentation anzuwenden. Bei *studio [21] A1* geschieht dieses Verfahren neunmal. Bei *Menschen A1* werden Übungen fünfmal verwendet, bevor die Regel präsentiert wird und bei *Aussichten A1* liegt diese Zahl bei zwei.

**Abbildung 5: Semantisierung durch Visualisierung**



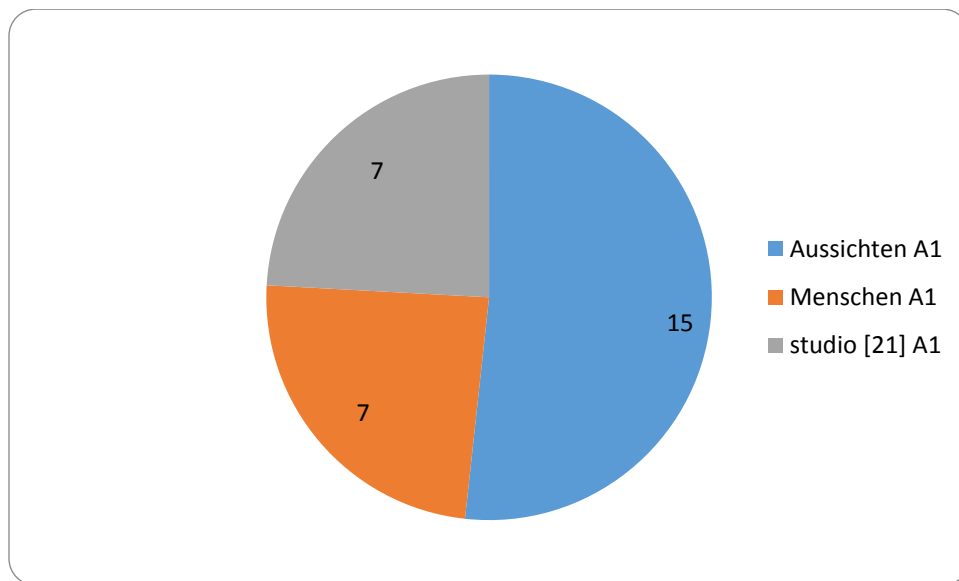
Zunächst werden Abbildungen vorgelegt, die die Semantisierung von grammatischen Phänomenen verdeutlichen. Unter Semantisierung wird hier die Bekanntmachung von Regeln verstanden. Auf dieser Abbildung sieht man, wie oft Lehrwerke visuelle Hilfe für die Semantisierung anwenden. Bei studio [21] A1 wurde visuelle Hilfe siebenmal verwendet. Bei Aussichten A1 liegt diese Zahl bei *sechs* und bei Menschen A1 bei *vier*.

**Abbildung 6: Semantisierung durch Textbeispiele**



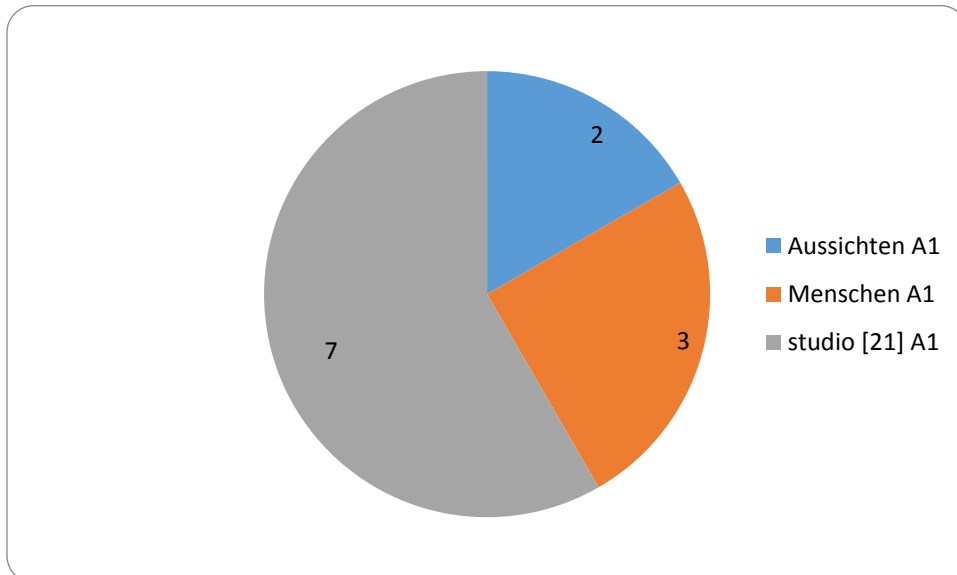
Auf Abbildung 6 sieht man, wie oft Textbeispiele (wie zum Beispiel Dialoge) angewendet wurden, um ein grammatisches Phänomen zu semantisieren. Das Lehrwerk *Aussichten A1* verwendet fünfzehnmal Texte für diesen Zweck. Verglichen mit *Aussichten A1* werden Textbeispiele bei den anderen Lehrwerken seltener eingesetzt.

**Abbildung 7: Semantisierung durch Übungen**



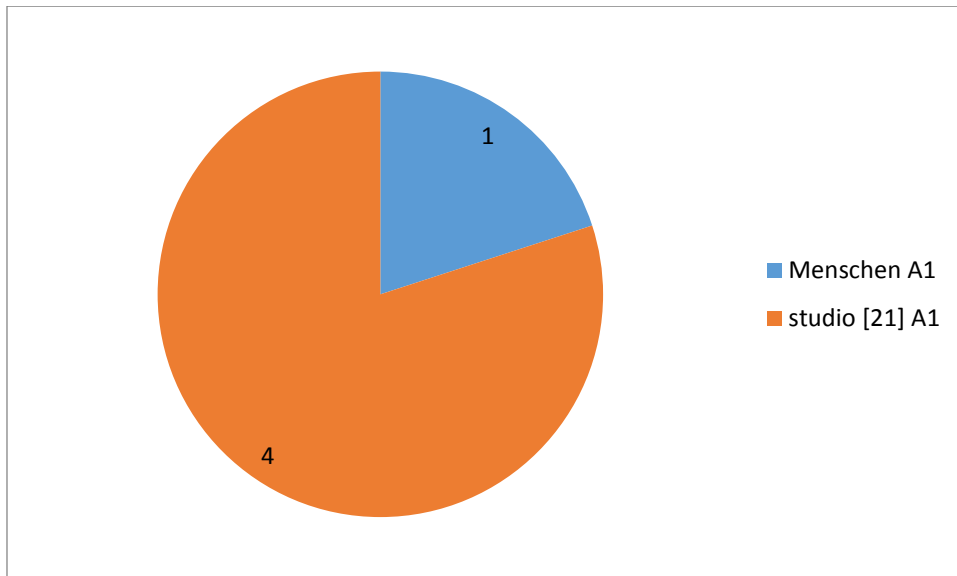
Diese Abbildung gibt Auskunft über die Häufigkeit von Übungen in der Semantisierung-Phase. Nochmal benutzt Aussichten A1 fünfzehnmal diese Technik. Im Vergleich zu Abbildung 6 ist die Zahl von Übungen in der Semantisierung-Phase sowohl bei *Menschen A1* als auch bei *studio [21]* höher. Nun werden Übungen in jeden Lehrwerken siebenmal benutzt.

**Abbildung 8: In der Semantisierung sammeln Lernende Beispiele**



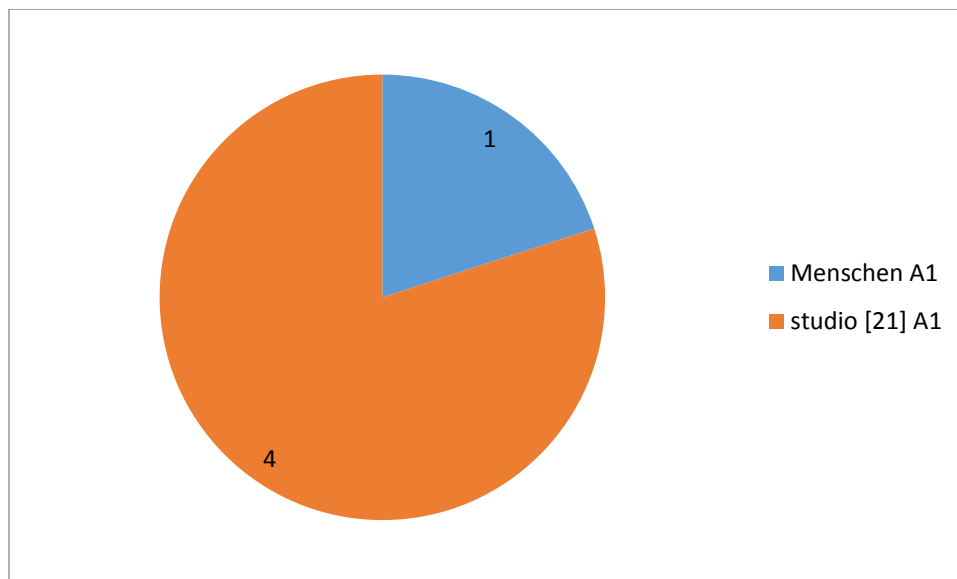
In der Grammatikvermittlung nennt man Semantisierung das Erklären von neuen Strukturen. Heutzutage wird es gemeint, dass Lernende aktiv an dem gesamten Lernprozess teilnehmen müssen. Darüber hinaus wird es auch erwartet, dass es in Lehrwerken Gelegenheiten angeboten werden, die ermöglichen, dass Lerner eine Regel selbst entdecken können. Auf dieser Abbildung lässt sich zeigen, wie oft Lernende Beispiele in der Semantisierung-Phase sammeln, um Beispiele für das zu erlernenden Phänomen zu finden. Bei *studio [21]* wird die Sammlung von Beispielen siebenmal eingesetzt. Hinsichtlich der analysierten Phänomene kommt nur dreimal die Beispielsammlung bei *Menschen A1* vor und bei *Aussichten A1* liegt diese Zahl bei zwei.

**Abbildung 9: keine Regel wird vorgestellt**



Wenn man Grammatik vermittelt, werden traditionsgemäß Regeln zu den neuen Phänomenen erwartet. Trotzdem kann man vier Phänomene bei *studio [21]*, die keine grammatische Regel explizit gegeben wurde. Bei *Menschen A1* gab es nur ein Beispiel für den Mangel an Regeln. Im Gegensatz dazu haben alle neuen Strukturen bei *Aussichten A1* explizite Regeln erhalten.

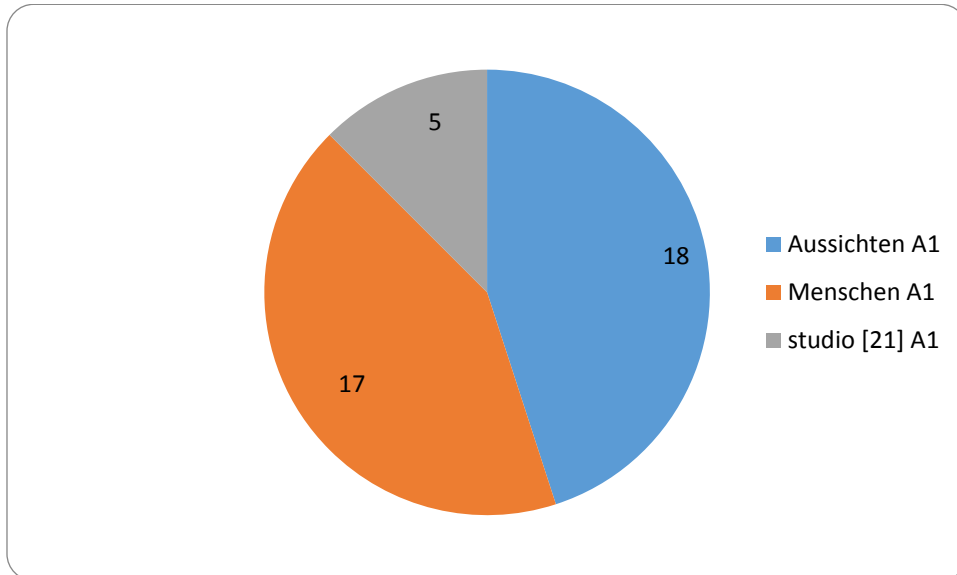
**Abbildung 10: Lernende entdecken selbst Regeln**



Auf der Abbildung 8 gibt es Auskunft über die Sammlung von Beispielen, die das neue Phänomen verdeutlicht. Auf dieser Abbildung handelt es sich um die Selbstentdeckung von grammatischen Regeln. Bei *studio [21]* liegt diese Zahl bei vier und bei *Menschen A1* bei eins.

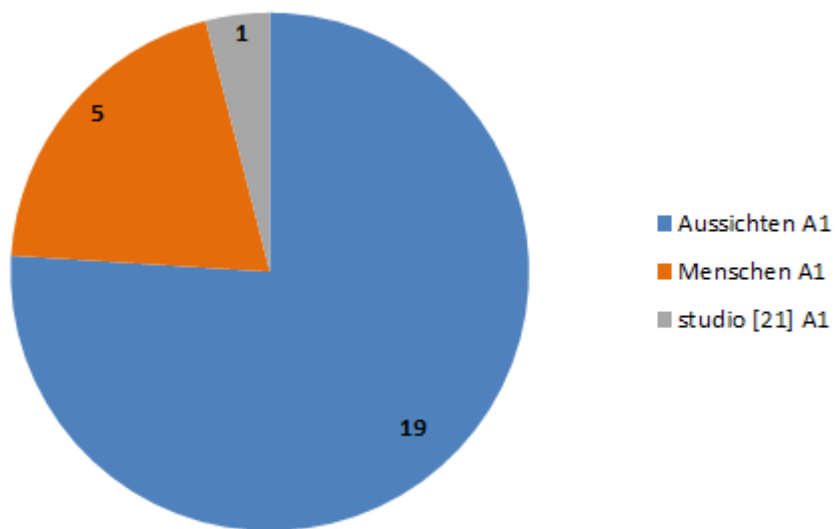


**Abbildung 11: Bei der Regeldarstellung werden sonstige Schriftarten verwendet (Farben, fett, kursiv, usw.)**



Auf Abbildung 11 geht es um die Anwendung von sonstigen Schriftarten (wie Farben, fette Schrift, kursive Schrift, usw.), die für die Verdeutlichung der neu zu erlernenden Struktur hilfreich sind. Bei *Aussichten A1* wird diese visuelle Hilfe achtzehnmal verwendet und bei *Menschen A1* siebzehnmals. Bei *studio [21]* liegt diese Zahl nur bei fünf.

**Abbildung 12 – Regel wird bereits gegeben**



Auf Abbildung 12 lässt es sich beobachten, wie oft die Regel schon vom Lehrwerk gegeben wird. Bei *Aussichten A1* hatten alle neunzehn grammatischen Phänomene eine entsprechende gegebene Regel, die vom Lehrwerk bereits zur Verfügung gestellt wurde. Bei *Menschen A1* werden Regeln fünfmal gegeben und diese Zahl liegt nur bei einer Regel bei *studio [21] A1*.

## Lehrwerkausschnitt 1

### Lehrwerk: Aussichten A1 – Seite 33

#### Grammatisches Phänomen: bestimmter Artikel

Hier wird beispielsweise das grammatische Phänomen ohne eine Einführung präsentiert.



#### 7 Die neuen Kolleginnen und Kollegen

a | Sehen Sie die Bilder an. Wie ist die Situation? Wie sind die Personen?

Die Situation ist ☐ offiziell.  
☐ inoffiziell.

Die Personen sind ☐ freundlich.  
☐ unfreundlich.

22 b | Hören Sie. Wer sind die Personen auf den Bildern?

Markus Neumann ist ☐ der Krankenpfleger.  
☐ der Stationsarzt.

Zohra El Afia ist ☐ die Ärztin.  
☐ die Psychologin.

Bettina Becker ist ☐ die neue Krankenschwester.  
☐ die Stationsschwester.

Lisa Vogel ist \_\_\_\_\_

#### Der unbestimmte und der bestimmte Artikel

Das ist **ein** Arzt.  
Frank Stiller ist **der** Stationsarzt.

Das ist **eine** Krankenschwester.  
**Die** Krankenschwester heißt Lisa Vogel.

Das ist **ein** Krankenteam.  
Das ist **das** Team von Lisa Vogel.

## Lehrwerkausschnitt 2

Lehrwerk: Menschen A1 – Seite 27 und 28

### Grammatisches Phänomen: bestimmter Artikel

Hier wird beispielsweise das grammatische Phänomen mithilfe von Lesetexten und Hörtexten eingeführt.



Der Tisch ist schön! 4

**1 Wie heißen die Möbel auf Deutsch?**  
Zeigen Sie auf dem Foto und nennen Sie die Wörter.  
Hilfe finden Sie im Bildlexikon auf Seite 28 und 29.

**2 Wer sagt was? Hören Sie und ordnen Sie zu.**

Sibylle sagt, — der Tisch ist zu groß.  
Artur sagt, das Bett ist schön.  
schön.  
modern.  
nicht schlecht.  
praktisch.

schlecht ≠ gut  
groß ≠ klein

INFO

**Hören:** Beratungsgespräche / Hilfe anbieten

**Sprechen:** nach Preisen fragen und Preise nennen; Wie viel kostet denn der Tisch?; etwas bewerten: Das finde ich schön.

**Wortfelder:** Zahlen: 100 – 1.000.000, Möbel, Adjektive

**Grammatik:** definiter Artikel *der/das/die*; Personalpronomen *er/es/sie*

123  
AB

### 3 Das ist aber teuer!

a Was passt? Hören Sie das Gespräch weiter und ordnen Sie zu.



1 Der Tisch kostet A. Das ist \_\_!

2 Die Lampe kostet \_\_. Das ist \_\_!

b Wer sagt was? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.



- |  | VERKÄUFER             | SIBYLLE                          |
|--|-----------------------|----------------------------------|
| a __ Ja, bitte. Wie viel kostet denn der Tisch?                              | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| b <u>1</u> Brauchen Sie Hilfe?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| c __ Der Tisch kostet 1478 Euro.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| d __ Ja. Das ist zu teuer!   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| e __ Das ist aber sehr teuer!  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| f __ Finden Sie?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| g __ Sie kommt aus Italien. Der Designer heißt Enzo Carotti.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| h __ Was kostet die Lampe?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| i __ Die Lampe kostet nur 119 Euro. Das ist sehr günstig. Ein Sonderangebot. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| j __ Die Lampe ist wirklich sehr schön und nicht teuer!                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            |

noch einmal?

c Ordnen Sie die Sätze in b.



AB

### 4 der, das oder die?

a Ordnen Sie die Wörter aus dem Bildlexikon zu.

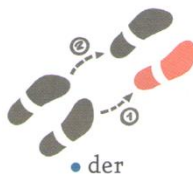
definitiver Artikel

- der Sessel,
- das Bett,
- die Lampe,

124

b Artikelanz: Hören Sie die Nomen und tanzen Sie.

Spiel & Spaß



• der



• das



• die




## Lehrwerkausschnitt 3

Lehrwerk: studio [21] A1 – Seite 36 und 37

### Grammatisches Phänomen: unbestimmter Artikel

Hier wird beispielsweise das grammatische Phänomen vor der Semantisierung schon geübt.

#### 3 Ist das ein ...? Nein, das ist kein ...

 **1 Der unbestimmte Artikel.** Sehen Sie die Fotos an und lesen Sie.

9 Ü12



eine Deutschlehrerin



die Deutschlehrerin  
Katharina Meier



ein Pilot



ein Auto



das Auto von Sebastian Vettel



der Lufthansapilot  
Frank Liebmann

 **2 Personen raten.**  
Hören Sie.  
Wer ist das?

1.25



Ein Mann?



Eine Frau?



Eine Lehrerin und ein Buch?  
Das ist ...

**3 Artikel finden.** Wie heißt der bestimmte Artikel?

- |                |                 |               |
|----------------|-----------------|---------------|
| 1. ein Foto    | 3. ein Gespräch | 5. eine Tafel |
| 2. eine Tasche | 4. ein Lehrer   | 6. ein Auto   |

 **4 Ein, eine → kein, keine**

9 Ü13-14

a) Fragen Sie und antworten Sie.



b) Finden Sie im Internet mehr Beispiele für Verbote.



**c) Was ist das? Üben Sie.**

Ist das ein Handy?

Nein, das ist kein Handy,  
das ist ein iPod.

Redemittel	Ist das	eine Lehrerin? ein Handy? ein Fenster? ein Kuli? eine Cola?	Nein, das ist kein(e) ..., das ist	ein Lehrer. ein iPod. eine Tür. ein Füller. ein Kaffee.
	Sind das	Hefte? Fahrräder? Fußbälle?	Nein, das sind keine ..., das sind	Bücher. Motorräder. Tennisbälle.



**5 Artikel systematisch. Ergänzen Sie die Tabelle.**

Grammatik		bestimmter Artikel	unbestimmter Artikel	Verneinung mit <i>kein</i>
Singular	der Mann	<i>ein</i> .....	<i>Mann</i> .....	<i>kein</i> ..... <i>Mann</i> .....
	das Buch	.....	.....	.....
	die Frau	.....	.....	.....
Plural	die Männer	<i>–</i> .....	<i>Männer</i> .....	<i>Männer</i> .....
	die Bücher	.....	.....	.....
	die Frauen	.....	.....	.....

## Lehrwerkausschnitt 4

Lehrwerk: studio [21] A1 – Seite 165

### Grammatisches Phänomen: Perfekt mit haben

In diesem Ausschnitt lässt sich zum Beispiel erkennen, dass das grammatische Phänomen mithilfe von visuellen Hilfen semantisiert wird.

#### Das Perfekt mit haben

- a) Lesen Sie die Beispiele. Markieren Sie die Partizip-II-Formen im Tagebuch und machen Sie eine Tabelle.

ge...(e)t	...ge...(e)t	...(e)t
geschafft.....	eingekauft.....	übernachtet.

Minimemo

Verben mit der Endung -ieren (z. B. probieren) bilden das Partizip II ohne ge-: „Bei Verben mit -ieren kann nichts passieren.“

- b) Ergänzen Sie die Regel.

Grammatik

Die Familie

hat

am zweiten Tag 71,5 km

geschafft.

Partizip II

Wann

hat

Familie Mertens

eingekauft?

Partizip II

Haben

sie in Linz

übernachtet?

Partizip II

**Regel** Im Perfekt mit *haben* steht ..... auf Position 2.

Das ..... steht am Satzende.



## Lehrwerkausschnitt 5

### Lehrwerk: Aussichten A1 – Seite 101

#### Grammatisches Phänomen: Perfekt mit haben und sein / Präteritum von haben und sein

Hier werden beispielsweise die grammatischen Phänomene durch Textbeispiele semantisiert. Man hat auch Beispiel von einer bereits vom Lehrwerk gegebenen Regel.

#### 4 Was ist passiert?

a | Welche Fotos passen zusammen? Was ist anders? Warum? Sammeln Sie Ideen.



b | Was ist passiert? Lesen Sie die Berichte und ordnen Sie die Fotos zu.

A

**Birgit Meier, Sekretärin:** Heute bin ich mit dem Rad zur Arbeit gefahren. Das war keine gute Idee. Plötzlich hat es stark geregnet. Und ich hatte keine Regenjacke mit. Verflixt! Zum Glück hat mir eine Kollegin ein frisches T-Shirt geliehen.

B

**Philipp Holt, Student:** Ich bin heute mit der Bahn zur Uni gefahren. Der Zug war voll, aber ich hatte Glück: Ich habe noch einen Platz gefunden. Ich habe meinen Laptop angemacht und habe dabei den Kaffee über die Tastatur geschüttet. So was Blödes! Der Laptop war kaputt. Meine Präsentation habe ich ohne Computer gemacht.

C

**Jörg Stark, Bauarbeiter:** Heute bin ich pünktlich aus dem Haus gegangen und habe an der Ecke auf meine Kollegen gewartet – 10 Minuten, 20 Minuten, aber sie sind nicht gekommen. Ich war schon nervös. Viele Autos sind vorbeigefahren, nur meine Fahrgemeinschaft nicht. Da hat mein Handy geklingelt: Sie hatten eine Panne! Ich bin sofort zum Bahnhof gelaufen und habe den nächsten Zug genommen. Zu spät!

c | Markieren Sie die Verben. Was stellen Sie fest?

Heute **bin** ich mit dem Rad zur Arbeit **gefahren**. Das **war** keine gute Idee. Plötzlich **hat** es stark **geregnet**.

➡ AB 4–8

Etwas in der Vergangenheit erzählen

Perfekt

ich warte

Ich **habe** auf den Bus **gewartet**.

ich nehme

Ich **habe** den Zug **genommen**.

ich laufe

Ich **bin** zum Bahnhof **gelaufen**.

ich gehe

Ich **bin** aus dem Haus **gegangen**.

Präteritum von *sein* und *haben*

Der Zug **war** voll, aber ich **hatte** Glück.

## Lehrwerkausschnitt 6

Lehrwerk: Aussichten A1 – Seite 84

### Grammatisches Phänomen: Imperativ

Hier wird beispielsweise das grammatische Phänomen durch Übungen semantisiert.

#### 11 Orientierung

AB 9-11

30 a | Was suchen die Leute? Hören Sie und verbinden Sie bitte.

- Situation 1 ☐ Computerkurs  
Situation 2 ☐ Tanzkurs  
Situation 3 ☐ Arabischkurs

b | Wo sind die Kurse? Hören Sie noch einmal und ordnen Sie die Situationen zu.

- ☐ Gehen Sie geradeaus und vorn dann nach links.  
☐ Nehmen Sie den Aufzug. Gleich hier rechts um die Ecke.  
☐ Fragen Sie am besten im Sekretariat.

#### Imperativ: Sie-Form

Gehen Sie geradeaus. ↑  
nach links. ←  
nach rechts. →  
um die Ecke. ↗

Nehmen Sie den Aufzug.  
Fragen Sie im Sekretariat.

#### 12 Entschuldigung, wo ist bitte ...?

51 a | Hören Sie. Kreuzen Sie den richtigen Weg an.



b | Wählen Sie ein Kärtchen und spielen Sie den Dialog.

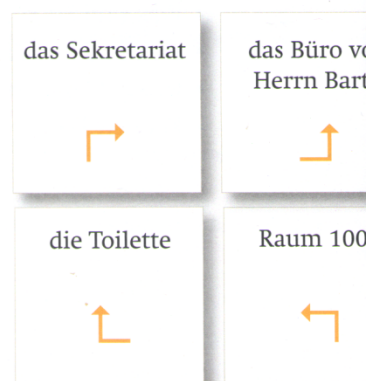
A Entschuldigung, wo ist \_\_\_\_\_?

B Gehen Sie \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_.

A Also erst \_\_\_\_\_, dann \_\_\_\_\_.

B Ja, genau.

AB 12



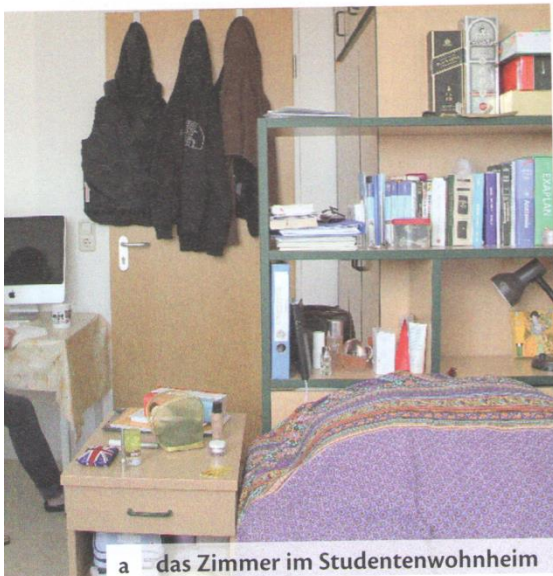
## Lehrwerkausschnitt 7

Lehrwerk: studio [21] A1 – Seite 72 und 76

### Grammatisches Phänomen: Possessivpronomen

In diesem Ausschnitt kann man ein Beispiel beobachten, in dem Lernende Beispiele sammeln sollen, um das grammatische Phänomen zu semantisieren.

## 1 Wohnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz



a das Zimmer im Studentenwohnheim



b das Bauernhaus

### 1 Wer wohnt wo? Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Fotos zu.

Ü1

1. ☐ Petra Galle (39) und ihr Mann Guido (41) wohnen in Olpe. Sie haben zwei Kinder: Mia (9) und Annika (5). Sie haben ein Haus mit Garten. Petra findet den Garten zu groß.
2. ☐ Uli Venitzelos (49) und seine Kinder David (22) und Lena (17) haben eine Altbauwohnung in der Goethestraße in Kassel. Sie leben gerne in der Stadt.
3. ☐ Hans-Jürgen und Eva Prohaska (beide 72) wohnen auf dem Land in der Nähe von Puchberg. Ihr Haus ist ziemlich alt, aber sehr groß. Sie sagen: „Unser Haus liegt sehr ruhig.“
4. ☐ Anja Jungblut (24) studiert in Dresden. Sie hat ein Zimmer im Studentenwohnheim im Hochhaus in der Petersburger Straße. Ihr Zimmer ist 14 qm groß. Anja findet das Zimmer sehr klein und das Wohnheim zu laut.
5. ☐ Paolo Monetti (55) und Kateryna Guzieva (54) leben in Mainz. Sie haben ein Reihenhäus. Sie finden das Haus klein, aber gemütlich. Und die Nachbarn sind nett.



### 3 Meine Wohnung – deine Wohnung

#### 1 Meine Bücher – deine Taschen



a) Hören Sie und spielen Sie die Dialoge.



b) Ist das dein ...? Hören Sie und achten Sie auf die Intonation. Fragen und antworten Sie.

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| ☞ Ist das dein Auto?       | ☞ Mein Auto? Ja, das ist mein Auto.  |
| ☞ Ist das deine Tasche?    | ☞ Meine Tasche? Ja, das ist meine Tasche.  |
| ☞ Ist das dein Kuli?       | ☞ Mein Kuli? Nein, das ist der Kuli von Hassan. Das ist sein Kuli.                 |
| ☞ Ist das dein Wörterbuch? | ☞ Mein Wörterbuch? Nein, das ist das Wörterbuch von Jenny. Das ist ihr Wörterbuch. |

c) Hören Sie die Dialoge noch einmal. Markieren Sie die Kontrastakzente in b).

- |                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| ☞ Ist das 'dein Auto? | ☞ 'Mein Auto? Ja, das ist 'mein Auto. |
|-----------------------|---------------------------------------|

#### 2 Kim-Spiel. Wem gehört ...? Spielen Sie im Kurs.



#### 3 Possessivartikel. Sammeln Sie die Possessivartikel auf den Seiten 72–76.

	der	das	die	die (Plural)
ich	mein Kuli			meine Bücherregale
du				
...				

## Lehrwerkausschnitt 8

### Lehrwerk: Menschen A1 – Seite 36

#### Grammatisches Phänomen: Plural

In diesem Ausschnitt lässt sich sehen, dass die Lernenden mithilfe von Beispielen die Regel selbst entdecken. Die Regel hier wird in Form einer Tabelle dargelegt. In der Regel fehlt es aber einen Teil. Wenn sich die Lernenden das Bild von einem Bildschirm eines Handys ansehen, können sie beobachten, dass sowohl das neutrale Wort (Formular) als auch das feminine Wort (Rechnung) einen gleichen Artikel im Plural haben (die). Damit können die Lernenden die Tabelle ergänzen und sie entdecken folglich die Regel des bestimmten Artikels im Plural.

#### 5 Was sucht Herr Brenner?

Lesen Sie die SMS und ergänzen Sie die Tabelle.



GRAMMATIK

Wo ist ...?



- der Schlüssel
- das Formular
- die Rechnung

Wo sind ...?



- die Schlüssel
- die Formulare
- \_\_\_\_\_ Rechnungen

## Lehrwerkausschnitt 9

### Lehrwerk: Menschen A1 – Seite 37

#### Grammatisches Phänomen: Akkusativ

Hier kann man feststellen, dass sonstige Schriftarten verwendet wurden, um das grammatische Phänomen zu verdeutlichen. Die neu zu erlernenden Artikel werden nicht nur rot markiert, sondern der Artikel, der eine besondere Form hat, wird auch fett gedruckt.

#### 7 Wo ist denn ...?

a Hören Sie das Gespräch mit Frau Feser noch einmal und ergänzen Sie.

- 1 Wo ist denn \_\_\_\_\_ Schlüssel?
- 2 Sie haben \_\_\_\_\_ Schlüssel doch auch.

b Was suchen Sie? Spielen Sie ähnliche Dialoge.

der Drucker | das Papier | der Kalender | die Rechnung | ...

- Wo ist denn der Laptop?
- ▲ Der Laptop? Frau Esebeck hat doch den Laptop.

Nominativ	Akkusativ
Da ist ...	Ich habe ...
• der Schlüssel	• <b>den</b> Schlüssel
• das Papier	• <b>das</b> Papier
• die Rechnung	• <b>die</b> Rechnung
Da sind ...	Ich habe ...
• die Stifte	• <b>die</b> Stifte
	auch so bei: brauchen, suchen, ...

GRAMMATIK